

Differenzmarkierende pädagogische Praktiken im institutionellen Kontext der beruflichen Bildung

Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
durch den
Promotionsausschuss Dr. phil.
der Universität Bremen

Vorgelegt von
Lisa Vogt

Bremen, 01. Juni 2021

Erstgutachterin: Prof.in Alisha M.B. Heinemann

Zweitgutachterin: Prof.in Yasemin Karakaşođlu

Disputation: 21. März 2022

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	IV
1. EINLEITUNG	1
2. FORSCHUNG AM SCHNITTPUNKT MIGRATIONSGESELLSCHAFTLICHER DIFFERENZ, FLUCHT UND BERUFSBILDUNG.....	5
2.1 Einmündung in die berufliche Bildung im Kontext (Flucht-)Migration – Benachteiligung in Zahlen	8
2.2 Die Auswirkung rechtlicher Rahmenbedingungen auf die (berufliche) Lebenssituation Geflüchteter	10
2.3 Studien zur Rolle von Sprache beim Übergang in die berufliche Bildung.....	14
2.4 Studien zur Rolle von Rassismus und natio-ethno-kulturellen Zuschreibungspraktiken beim Übergang in die berufliche Bildung	17
2.5 Die internationale Perspektive auf Flucht und berufliche Bildung am Beispiel Kanada	21
2.6 Reflexion und Anknüpfungsmöglichkeiten für die vorliegende Studie	24
2.7 Exkurs: Rechtliche Rahmenbedingungen zur Teilhabe an beruflicher Bildung für Geflüchtete.....	26
3. THEORETISCHER RAHMEN.....	29
3.1 Theoretische Vorüberlegungen	30
3.1.1 Differenz, Diskurs, Praktik – Theoretische Vorüberlegungen	30
3.1.2 Differenz im Kontext von Flucht und Ausbildung	34
3.2 Das Konzept der Gouvernamentalität – Menschenführung zwischen Totalisierung und Individualisierung	37
3.2.1 Das christliche Pastorat als Ursprung gouvernementaler Regierungsrationalität	39
3.2.2 Subjektivierung als Kontaktpunkt zwischen Herrschaftstechniken und Selbsttechniken.....	41
3.2.3 Der institutionelle Kontext beruflicher Bildung als Feld gouvernementalen Regierungshandelns? ...	43
3.3 (Neo-)Liberalismus und die Ökonomisierung des (Ausbildungs-)Subjektes	44
3.3.1 Die Grenzen liberaler Freiheit	49
3.3.2 Sicherheitsdispositive und Bedrohungsdiskurse	50
3.3.3 Bedrohungsdiskurs Migration.....	51
3.4 Normalisierung und die Wirkmächtigkeit des Normkonzeptes.....	53
3.5 Normalitätskonstruktionen im Kontext von Schule und Beruf am Beispiel von Sprache	55
3.6 Kritik und Widerstand	58
3.7 Zusammenfassung	60
4. METHODISCHE ANLAGE	63

4.1	Zur Frage der Re-Präsentation und Involviertheit	64
4.2	Das interpretative Paradigma qualitativer Forschung	67
4.3	Die reflexive Grounded Theory Methodologie.....	68
4.4	Der Forschungsprozess	70
4.4.1	Feldzugang und Akquise der Interviewpartner*innen.....	70
4.4.2	Erhebungsphase und Interviews.....	74
4.4.3	Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung.....	75
4.4.4	Aufbereitung der Daten	78
4.4.5	Reflexion zur Durchführung biografisch-narrativer Interviews im Kontext Flucht.....	78
4.5	Auswertung	80
4.5.1	Offenes und Axiales Kodieren – Kategorien finden und in Beziehung setzen	80
4.5.2	Selektives Kodieren.....	83
5.	DIFFERENZVERHÄLTNISSE IM INSTITUTIONELLEN KONTEXT DER BERUFLICHEN BILDUNG – EINFÜHRUNG IN DEN EMPIRIETEIL.....	85
5.1	Erstsprache nicht Deutsch? Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken entlang von Sprache im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse	87
5.1.1	Betrieb	88
5.1.1.1	Auswahlverfahren.....	89
5.1.1.2	Arbeitsalltag	96
5.1.1.3	Kolleg*innen/ Mitarbeiter*innen.....	106
5.1.1.4	Fortbildung des Ausbildungspersonals.....	111
5.1.2	Berufsschulischer Unterricht	116
5.1.3	Kritik/ Widerstand.....	123
5.1.4	Zwischenfazit <i>Erstsprache nicht Deutsch</i>	126
5.2	Natio-ethno-kulturelle (nicht) Zugehörigkeit. Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse.	129
5.2.1	Die Ebene betrieblicher Auswalverfahren – Die Perspektive des ausbildenden Personals	130
5.2.1.1	Die Kopplung von „Kultur“ und betrieblicher Passung am Übergang in die berufliche Bildung	131
5.2.1.2	Wie die Differenzkonstruktion „Kultur“ am Übergang in die berufliche Bildung wirksam wird	134
5.2.1.3	Wie die Differenzkonstruktion ‚Flüchtling‘ im Übergang in die berufliche Bildung wirksam wird	137
5.2.2	Die Ebene betrieblicher Auswalverfahren – Die Perspektive geflüchteter Jugendlicher.....	140
5.2.3	Die Ebene des Arbeitsalltags.....	144
5.2.3.1	Die Kopplung der Gruppenkonstruktion ‚Flüchtlinge‘ mit ‚Motivation‘ im beruflichen Arbeitsalltag.....	144
5.2.3.2	Vielschichtige Gründe für Motivation von geflüchteten Jugendlichen im beruflichen Arbeitsalltag.....	146
5.2.3.3	Rassismus im beruflichen Arbeitsalltag	150
5.2.3.4	Die ‚Anderen‘ als anzupassende Subjekte im beruflichen Arbeitsalltag	154
5.2.3.5	Zugehörigkeitserfahrungen im beruflichen Arbeitsalltag	159
5.2.4	Die Ebene der Fortbildung des ausbildenden Personals.....	161
5.2.5	Zurückweisung ausgrenzender Markierungspraktiken	163
5.2.6	Zwischenfazit <i>Natio-ethno-kulturelle (nicht) Zugehörigkeit</i>	164
5.3	Berufswahlverhalten als Widerstand? Berufsorientierung in Differenzverhältnissen	166

5.4	Zur Rolle des ‚Nichtgesagten‘ und Implikationen für eine kritische Professionalisierung von betrieblichem Ausbildungspersonal	172
5.4.1	Pädagogische Qualifizierung von Ausbilder*innen.....	174
5.4.1.1	Auslassungen: Ausbilder*innen als Pädagog*innen.....	176
5.4.1.2	Auslassungen: Ausbilder*innen als Teil gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse 185	
5.4.2	Grundlagen für eine (rassismus-)kritische Qualifizierung und Förderung des pädagogischen Selbstverständnisses von betrieblichem Ausbildungspersonal	187
5.4.3	Möglichkeiten der Verankerung (rassismus-)kritischer Qualifizierungselemente für betriebliches Ausbildungspersonal.....	190
5.4.4	Zwischenfazit <i>Professionalisierung von betrieblichem Ausbildungspersonal</i>	201
6.	SCHLUSSBETRACHTUNGEN	203
6.1	Reichweite und Grenzen der Forschung.....	203
6.2	Zusammenfassendes Fazit und Beantwortung der Forschungsfrage	205
6.3	Forderungen für die berufspädagogische Praxis.....	210
6.4	Offene Fragen und Ausblick.....	210
	LITERATURVERZEICHNIS.....	VI
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	XXV
	TABELLENVERZEICHNIS	XXVI

Danksagung

Diese Arbeit wäre ohne die Unterstützung und den Rückhalt vieler Menschen nicht zustande gekommen. An erster Stelle bedanke ich mich bei meinen Interviewpartner*innen, die sich mir gegenüber geöffnet haben, um ihre Erfahrungen mit mir zu teilen und mir so einen Einblick in ihre Lebenssituationen, Gedanken und Gefühle zu gewähren. Zu besonderem Dank bin ich außerdem der Betreuerin und Erstgutachterin der vorliegenden Arbeit, Prof.in Alisha M.B. Heinemann, verpflichtet: ich danke ihr für die Ermutigung zur Wiederaufnahme und Beendigung der Dissertation, für die Offenheit, die lehrreichen, wertschätzenden und konstruktiven Gespräche, den Raum zur fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung und nicht zuletzt für die vertrauensvolle Zusammenarbeit, die mich in vielerlei Hinsicht bereichert und gestärkt hat. Ebenso danke ich meiner Zweitgutachterin, Prof.in Yasemin Karakaşoğlu, die mein Interesse an erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen zu ungleichheitsbezogenen Themen im Rahmen meines lehramtsorientierten Bachelorstudiums überhaupt erst weckte und die mich seither tatkräftig unterstützt und ermutigt hat, meinen akademischen Weg in diesem Bereich fortzusetzen.

Ein besonderer Dank richtet sich auch an meine lieben Kolleg*innen, Franziska Bonna, Saman Sarabi, Dominik Schütte, Sarah Ahmed, Diba Tunçer, Greta Marnitz, Berna Kenar und Martina Klein: Danke für den Austausch und das wertvolle Feedback in unseren Teamsitzungen und Dissertationskolloquien, die Motivation, die Wertschätzung und das freudige Mitfiebern in der Endphase dieser Arbeit. Von Herzen danke ich Christian Staden, Susanne Peters und Selin Arusoğlu, meinen Institutskolleg*innen der ersten Stunde, die mich in den letzten Jahren nicht nur in vielen lustigen Mittags- und Kaffeepausen begleitet, sondern auch fachlich durch ihre Perspektiven bereichert haben und mir in Hoch- und Tiefzeiten freundschaftlich zur Seite standen. Die gute Zusammenarbeit mit meinen Kolleg*innen wäre ohne die Unterstützung und die besondere Arbeitsumgebung des Instituts Technik und Bildung (ITB) in Bremen nicht möglich gewesen.

Ich danke meinen Freund*innen Katharina Bönisch, Ernest Bektašević, Tina Krönert, Lena Menken, Rebecca Runte und meiner Pappelfamilie Vroni und Markus, um nur einige der wichtigen Personen zu nennen, die mich seit vielen Jahren begleiten, an mich glauben und mich immer wieder darin bestärkt haben, an meinem Dissertationsvorhaben festzuhalten und diese Arbeit zu beenden.

Die Endphase meiner Dissertation fiel für alle unerwartet in die Zeit der COVID-19-Pandemie und war deshalb geprägt vom Arbeiten im Homeoffice, begleitet von einem monatelang

andauernden und unvorhersehbaren Wechsel aus Kitaschließungen und -öffnungen. Zu tiefstem Dank bin ich meinen Schwiegereltern, Elke und Nico Vogt, verpflichtet, die uns in dieser Zeit selbstlos und, ohne zu zögern, immer wieder in der Kinderbetreuung unterstützt haben. Ohne sie wäre mein Dissertationsvorhaben in den letzten Zügen gescheitert. Gleiches gilt für meinen Mann Niels, der mir auch in turbulenten Phasen Raum und Zeit gibt, stark und glücklich zu bleiben. Ihm und unseren Kindern gehören mein Herz und mein größter Dank.

1. Einleitung

Der Themenbereich im Schnittpunkt Flucht*Migration und berufliche Bildung umfasst im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs mehrheitlich Diskussionen vor dem Hintergrund nationalökonomischer Interessen und einer möglichst schnellen Integrationsförderung. In den Erziehungs- und Berufsbildungswissenschaften besteht weitgehend Konsens darüber, dass vor allem junge Menschen mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund sowie Geflüchtete am Übergang in die berufliche Bildung in Deutschland Benachteiligung erfahren, wobei die geltende Prämisse der ökonomischen Nützlichkeit von Individuen eher weniger infrage gestellt wird. Das erziehungswissenschaftliche Forschungsinteresse liegt in diesem Zusammenhang nicht nur auf der Ermittlung statistischer Daten zum Übergangsgeschehen im Kontext beruflicher Bildung, sondern auch auf den Auswirkungen benachteiligender Rahmenbedingungen auf die Lebenssituationen und Bildungsbiografien geflüchteter und als migrantisch markierter Jugendlicher. Nur vereinzelt richtet sich der forschende Blick im Zuge der empirisch belegten Ungleichheitsverhältnisse kritisch auf die institutionelle Ebene der beruflichen Bildung, wie auf berufsvorbereitende Maßnahmen, Berufsschulen oder betriebliche Lernorte, um die Entstehungsbedingungen von Ungleichheitsverhältnissen und benachteiligenden Strukturen im Kontext der beruflichen Bildung zu beschreiben.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an, in der es um pädagogische Praktiken der Differenzmarkierung im institutionellen Kontext der beruflichen Bildung geht. Im Zentrum steht dabei die Frage, welches Wissen zu Differenz in den Lernorten Berufsschule und Betrieb institutionell verankert ist und wie sich dieses Wissen anhand von pädagogischen Praktiken materialisiert. Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse auch auf die Verwobenheit von neoliberalen Leistungs- und Produktivitätsdenken mit differenzbezogenen Konstruktionsprozessen im berufspädagogischen Kontext.

Die forschungsleitende Frage ist in das Feld der Migrationspädagogik oder auch der kritischen Migrationsforschung eingebettet (vgl. Mecheril/ Rose 2012), die den pädagogischen und auch bildungswissenschaftlichen Blick von der Thematisierung ‚kulturell Anderer‘ abwendet und den Fokus darauf richtet, wie und mit welcher Konsequenz privilegiertes Wissen über einen konstruierten Gegenstand (wie „kulturelle Passung“ oder „Sprachdefizite“) hergestellt wird (vgl. ebd., 116f). Diese Perspektive erfährt im Kontext der allgemeinbildenden Schule, aber auch in außerschulischen pädagogischen Bereichen schon eine breitere Verwendung, als dies gegenwärtig in der Berufsbildung der Fall ist (vgl. Mecheril et al. 2010; Fereidooni 2011; Doğmuş/ Karakaşoğlu/ Mecheril 2016; Heinemann/ Khakpour 2019).

Studien im schulischen und außerschulischen Bereich diskutieren die Beteiligung von Pädagogik an der Re-Produktion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen und weisen anhand empirischer Analysen nach, wie Differenzverhältnisse in pädagogischen und institutionellen Routinen hergestellt und zur Entscheidungsgrundlage für Ein- oder Ausschluss, Auf- oder Abwertung genutzt werden. Es ist davon auszugehen, dass auch die berufliche Bildung an diesen Herstellungsprozessen beteiligt ist und Institutionen sowie Akteur*innen sich nicht außerhalb gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse bewegen. Hinweise darauf liefern etwa Scherr et al. (2015), die anhand der Legitimationspraxen zu betrieblichen Personalentscheidungen mitunter zeigen, dass Diskriminierung aus betrieblicher Sicht eine rationale Problemlösung darstellen kann, um bestehenden organisatorischen und betriebswirtschaftlichen Erfordernissen gerecht zu werden (vgl. ebd., 11).

Um zu mehr Erkenntnissen darüber zu gelangen, welches Wissen zu Differenz in pädagogischen Praktiken im Bereich der Berufsbildung sichtbar wird, richtet sich der forschende Blick der vorliegenden Arbeit auf das Untersuchungsfeld der berufsvorbereitenden Maßnahme *Einstiegsqualifizierung*¹ sowie auf die Lernorte *Berufsschule* und *Betrieb* des dualen Ausbildungssystems. Die Einstiegsqualifizierung als berufsvorbereitende Maßnahme ist deshalb wissenschaftlich besonders interessant, da hier institutionelle Ein- und Ausschlussentscheidungen über den Zugang zu beruflicher Bildung getroffen und legitimiert werden. Auch das erste Ausbildungsjahr, das in der vorliegenden Studie mit einbezogen wird, ist eine wichtige Station im Übergang, denn in dieser fragilen Phase erfolgen, statistisch gesehen, die meisten Ausbildungsabbrüche (vgl. Uhly 2015). Die empirische Grundlage bilden sieben qualitative Interviews mit geflüchteten Jugendlichen, die sich in einer Einstiegsqualifizierung oder im ersten Ausbildungsjahr einer dualen Berufsausbildung befinden. Auf institutioneller Ebene wurden zwei Interviews mit Ausbilder*innen geführt, die über ein Ausbildungsprojekt für geflüchtete Jugendliche jeweils einen jungen Menschen mit Fluchtbiografie im Rahmen einer Einstiegsqualifizierung in ihrem Betrieb beschäftigen.

¹ Bei der Einstiegsqualifizierung (EQ) handelt es sich um ein arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Berufsvorbereitung, das sich insbesondere an benachteiligte Jugendliche richtet und den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung fördern soll. Diese, von der Bundesagentur für Arbeit finanzierte, Maßnahme wird unter anderem gezielt dazu eingesetzt, um geflüchteten Jugendlichen den Einstieg in die Berufsausbildung zu ermöglichen. Die EQ ist als betriebliches Langzeitpraktikum organisiert, das zwischen sechs und zwölf Monate dauert. Die inhaltliche Ausrichtung orientiert sich an den Inhalten des jeweiligen anerkannten Ausbildungsberufs, der von den Betrieben angeboten und von den Teilnehmenden angestrebt wird. Ebenso wie auch in einer regulären betrieblichen Ausbildung besuchen berufsschulpflichtige Teilnehmende Fachklassen in der zuständigen Berufsschule. Die Teilnehmenden erhalten eine Vergütung, die dem Arbeitgeber auf Antrag von der Bundesagentur erstattet wird. Mit einer Übergangsquote von über 60% (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019a) gilt die Einstiegsqualifizierung als erfolgreiche Maßnahme im sogenannten Übergangssystem zwischen allgemeinbildender Schule und dualem Ausbildungssystem.

Den theoretischen Rahmen für die Analysen des empirischen Materials bildet Michel Foucaults Analytik der Gouvernementalität (vgl. Foucault 2017; 2018, orig. 2004). Gouvernementalität nimmt eine spezifische Form der Macht in den Blick, die sich einerseits durch äußere Fremdführung durch Andere sowie andererseits durch innere Führung des eigenen Selbst kennzeichnet. Foucaults Konzept der Gouvernementalität legt einen Übertrag auf den Bereich der Pädagogik, wörtlich übersetzt aus dem Griechischen als „[Kunst bzw. Handwerk betreffend die] Führung eines Knaben“ (vgl. Pape/ Sengenbusch 1914) nahe. In dieser Arbeit wird ein Teilbereich der beruflichen Bildung im Anschluss an Foucault als Feld gouvernementalen Regierungshandelns in den Blick genommen und auf seine machttheoretischen Implikationen hin befragt. Im Unterschied zu anderen Studien ist es durch diese Theoriefolie möglich, die beiden erhobenen Perspektiven von Ausbilder*innen und Jugendlichen zusammenzudenken. Dies bietet die Chance, aufzuzeigen, wie Herrschaftsverhältnisse entlang von Differenzkonstruktionen im Wechselspiel aus *Führen und geführt werden* hervorgebracht und gefestigt werden, aber eben auch, wie Individuen es schaffen, sich in der hegemonialen Ordnung kritisch zu positionieren und, mit Foucault gesprochen, eben „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, 12).

Methodologisch orientiert sich die Arbeit an der reflexiven Grounded Theory nach Breuer et al. (2018) sowie an deren Adaptionvorlage der Grounded Theory Methodologie nach Glaser/ Strauss (2010), die einer abduktiven Forschungslogik folgt.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Nach der Einleitung, die das *erste Kapitel* darstellt, werden im *zweiten Kapitel* relevante empirische Studien und Forschungszugänge im Schnittpunkt migrationsgesellschaftlicher Differenz, Flucht und Berufsbildung vorgestellt. Ausgehend von der Darstellung des Forschungsstandes, welcher Studien mit teils unterschiedlichen theoretischen, methodischen und inhaltlichen Relevanzsetzungen umfasst, werden die bestehenden Forschungsdesiderate aufgezeigt, denen sich die vorliegende Arbeit widmet. Im *dritten Kapitel* wird der theoretische Rahmen dargestellt, der als Analysefolie für die Auswertung des empirischen Materials diene. Dazu zählen theoretische Vorüberlegungen zu zentralen Begrifflichkeiten, wie Differenz, Diskurs und Praktik, und ihr Übertrag auf das vorliegende Erkenntnisinteresse. Zentrales Element der theoretischen Anlage sind die Ausführungen zu Foucaults Analytik der Gouvernementalität. Dazu zählt auch die Darstellung der Anknüpfungspunkte der Theorie zu Fragen der Re-Produktion von Differenzverhältnissen in der beruflichen Bildung und ihrer Verwobenheit mit neoliberalen Produktivitätsdenken. Im *vierten Kapitel* werden der methodologische Rahmen skizziert und das methodische Vorgehen im Zuge des Forschungsprozesses beleuchtet. Dies umfasst auch eine Reflexion über die

Problematik der Re-Präsentation im Kontext erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. Im *fünften Kapitel* werden die Ergebnisse der empirischen Analysen der vorliegenden Forschung vorgestellt und in Rückbindung an Theorie und Forschungsstand diskutiert. Thematisch umfasst dieser Teil eine auf empirischen Analysen basierende kritische Auseinandersetzung mit den differenzmarkierenden pädagogischen Praktiken an den Lernorten Betrieb und Berufsschule und den damit zusammenhängenden Subjektivierungsprozessen im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse. Anschließend werden anhand von Interviewmaterial Überlegungen dazu angestellt, wie sich die erlebten Zuschreibungen und Differenzmarkierungen auf das Berufswahlverhalten geflüchteter Jugendlicher auswirken können. Den Abschluss des empirischen Teils bildet das ‚Nichtgesagte‘ in den Interviews mit den Ausbilder*innen. Aus diesen Leerstellen werden Implikationen für eine kritische Professionalisierung von betrieblichem Ausbildungspersonal abgeleitet. Das *sechste Kapitel* widmet sich den Schlussbetrachtungen. Es umfasst neben einer Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse mit der Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfrage auch Überlegungen zu Reichweite und Grenzen der vorliegenden Forschung. Auf Grundlage der ermittelten Ergebnisse werden abschließend Forderungen an die berufspädagogische Praxis abgeleitet und offene Forschungsdesiderate formuliert.

2. Forschung am Schnittpunkt migrationsgesellschaftlicher Differenz, Flucht und Berufsbildung

Der wissenschaftliche Diskurs zum Themenschnittpunkt migrationsgesellschaftliche Differenz, Flucht und Berufsbildung wird gegenwärtig vor allem hinsichtlich der Benachteiligung im Übergang in die Ausbildung und den Arbeitsmarkt geführt. Vor allem quantitative Studien belegen, dass Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund am deutschen Ausbildungsmarkt höheren Zugangsbarrieren gegenüberstehen als Mitbewerber*innen ohne (zugeschriebenen) Migrationshintergrund (vgl. Granato 2013; Beicht/ Walden 2018). Eine neue Relevanzsetzung erfuhr das Thema im wissenschaftlichen Kontext Mitte der 2010er Jahre, als im Zuge vermehrter globaler Fluchtbewegungen eine steigende Anzahl geflüchteter Jugendlicher in das Berufsbildungssystem einmündete. In diesem Kontext richtete sich das Interesse auch auf die Einmündungschancen geflüchteter Menschen in die berufliche Bildung in Deutschland (vgl. Granato/ Neises 2017). Der Fokus berufswissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschung lag in diesem Kontext in Anschluss an frühere Studien der erziehungswissenschaftlichen Fluchtforschung (vgl. Fürstenau/ Niedrig 2009; Behrensen/ Westphal 2009, Pohl/ Schroeder 2003) vor allem auf der Frage nach den rechtlichen Zugangsbarrieren zu Ausbildung und Arbeit, auf der Anpassung aufenthaltsrechtlicher und arbeitsrechtlicher Regelungen an die Bedarfe des nationalen Arbeitsmarktes sowie auf deren Auswirkungen auf die Lebenssituation geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener (vgl. Müller et al. 2014; Lechner/ Huber 2017; Held et al. 2018). Wissenschaftlich besteht weitgehend Konsens darüber, dass geflüchtete Menschen, und zwar ebenso wie andere als migrantisch markierte Menschen, in der beruflichen Bildung benachteiligt werden. Studien, die sich mit der Frage danach beschäftigen, welche Mechanismen dieser strukturellen Benachteiligung zugrunde liegen, sind allerdings weniger häufig. Ebenso trifft dies auf Forschungsarbeiten zu, die das Berufsbildungssystem und dessen Beteiligung an der Aufrechterhaltung ausgrenzender und diskriminierender Strukturen in den Blick nehmen. Im Bereich der allgemeinen schulischen Bildung blickt die erziehungswissenschaftliche Ungleichheitsforschung in dieser Hinsicht auf eine längere Tradition zurück als in der beruflichen Bildung und es ist weitgehend empirisch belegt, dass dem allgemeinbildenden Schulsystem eine bedeutende Rolle bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten und gesellschaftlicher Differenzverhältnisse zukommt (vgl. Gomolla/ Radtke 2009; Gogolin 1994;

Fereidooni 2011; Mecheril/ Karakaşoğlu/ Goddar 2019). Diskriminierung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sollte in dem Zusammenhang nicht nur als eine Folgewirkung schulischer Benachteiligung in Erscheinung treten, sondern als eigenständiges Feld in den Blick genommen werden, wie Scherr, Janz und Müller (2015) deutlich machen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit, die sich aus einer kritisch reflexiven Perspektive mit differenzmarkierenden Praktiken im institutionellen Kontext der beruflichen Bildung befasst, sind deshalb insbesondere Forschungsergebnisse interessant, die Aussagen über Mechanismen treffen können, welche betrieblicher oder berufsschulischer Diskriminierung zugrunde liegen (vgl. Hormel 2013; Schneider/ Yemane/ Weinmann 2014; Scherr/ Janz/ Müller 2015). Die Kernkategorien, auf die im Folgenden Bezug genommen wird, sind ‚Flucht‘ und ‚migrationsgesellschaftliche Differenz‘. Flucht als eine Form von Migration ist mit spezifischen Diskriminierungserfahrungen verbunden, dennoch ist davon auszugehen, dass geflüchtete Menschen in Deutschland ebenso migrationsbezogenen Zuschreibungen ausgesetzt sind, die nicht unmittelbar fluchtbezogen sind. Der Blick auf beide kategoriale Konstruktionen ermöglicht deshalb eine umfassendere Bearbeitung des Forschungsgegenstandes.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit nimmt insbesondere die Einmündung geflüchteter Jugendlicher in Ausbildung, etwa über schulische Praktika oder berufsvorbereitende Maßnahmen, sowie das erste Ausbildungsjahr in den Blick. In der Erarbeitung des Forschungsstandes wird jedoch zunächst in einem weiteren Sinne auf „Berufsbildung“ oder „berufliche Bildung“ rekurriert. Dies meint prinzipiell den gesamten Bereich der Ausbildung, der im beruflichen Bildungswesen in Deutschland stattfindet und in dessen Rahmen berufsbezogene Inhalte vermittelt werden. Dazu gehören auch Bildungsgänge in der Berufsausbildungsvorbereitung und die Berufsausbildung (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016). Dieser weite Zugang ist deshalb notwendig, da empirische Forschungen zum Thema am Schnittpunkt migrationsgesellschaftlicher Differenz und Flucht unterschiedlichste Bereiche der Berufsbildung in den Blick nehmen. Der Fokus auf einzelne Elemente, wie die Berufsausbildung, verringert nicht nur die Anzahl der Studien, auf die zurückgegriffen werden kann, sondern sie verunmöglicht auch den Blick auf Übergänge, zum Beispiel zwischen einem berufsvorbereitenden Bildungsgang über Praktika in eine Ausbildung. Dies ist jedoch insbesondere im Hinblick auf die Frage danach wichtig, wie sich Zugangsbarrieren materialisieren und Ein- und Ausschlüsse im Kontext beruflicher Bildung legitimiert werden. Zudem sind die empirischen Erkenntnisse der vorgestellten Studien für die vorliegende Forschung trotz teilweise unterschiedlicher Kontexte interessant und relevant. Dies gilt auch für die „Exkurse“ in den Bereich des allgemeinbildenden Schulsystems, die dann

vorgenommen werden, wenn die theoretische und die empirische Grundlage für den diskutierten Gegenstand in der beruflichen Bildung nicht ausreichend fundiert und entwickelte Konzepte übertragbar erscheinen.

Auf den hier kurz skizzierten Forschungsstand wird in diesem Kapitel folgend genauer eingegangen. Ziel ist es, die Forschungsergebnisse im Schnittpunkt migrationsgesellschaftliche Differenz, Flucht und Berufsbildung darzustellen, die sich für die vorliegende Arbeit als besonders anknüpfungsfähig erweisen. Auf dieser Grundlage gilt es anschließend, die verbleibenden relevanten Forschungsbedarfe zu identifizieren und die Fragestellung der vorliegenden Studie in diesen Rahmen einzubetten. Dieses Kapitel widmet sich zunächst empirischen Belegen für die Benachteiligung geflüchteter und als migrantisch markierter Menschen, die in die berufliche Bildung einmünden (Unterkapitel 2.1). Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit Studien zu den Auswirkungen rechtlicher Rahmenbedingungen auf die (berufliche) Lebenssituation geflüchteter Jugendlicher (Unterkapitel 2.2). Die Rolle von Sprache, Rassismus und natio-ethno-kultureller Zuschreibungspraxen im Kontext des Übergangs in Ausbildung wird in den Unterkapiteln (2.3) und (2.4) diskutiert. Bevor der erhobene Forschungsstand in einem letzten Unterkapitel (2.6) reflektiert und auf Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie befragt wird, wird ein kurzer Blick auf Studien zu Flucht und beruflicher Bildung aus dem internationalen Kontext am Beispiel Kanada gerichtet (Unterkapitel 2.5).

2.1 Einmündung in die berufliche Bildung im Kontext (Flucht-)Migration – Benachteiligung in Zahlen

Die Gestaltung von Übergängen Jugendlicher von der Schule in Ausbildung und Arbeit vollzieht sich heute vor dem Hintergrund einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft. Statt von einem standardisierten Lebenslauf mit der Dreiteilung in Ausbildung, Erwerbsphase und Rente ist von unterschiedlichen Teilübergängen auszugehen, die widersprüchliche Anforderungen und zahlreiche Bewältigungsaufgaben stellen (vgl. Walther/Stauber 2007, 31f). Die mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehenden Veränderungen bergen nicht nur eine wachsende Zahl an Möglichkeiten und Chancen für Jugendliche im Übergang von der Schule in Ausbildung in sich, sondern sie sind ebenfalls mit steigender Unsicherheit und Ungewissheit verbunden und implizieren nur schwer abzusichernde soziale Risiken (vgl. ebd., 31). Wie die Berufsbildungsforschung verdeutlicht, gelingt einer beachtlichen Anzahl an Jugendlichen kein direkter Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Ausbildung. Der Übergangsbereich, der diverse berufsvorbereitende Maßnahmen und Bildungsgänge umfasst, fungiert als „Zwischenstation“ für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. Im Jahr 2018 mündeten knapp 274.000 junge Menschen in Deutschland in das Übergangssystem (vgl. Statistisches Bundesamt 2019). In besonderem Maße sind Jugendliche und junge Erwachsene mit einem sogenannten Migrationshintergrund von Zugangsschwierigkeiten betroffen. Sie sind vor allem im Bereich der dualen Berufsausbildung weiterhin stark unterrepräsentiert und im Übergangssystem stark überrepräsentiert (vgl. Beicht/ Walden 2014, 189). Auch Monate nach Ende der allgemeinbildenden Schulzeit besteht für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine signifikant geringere Einmündungswahrscheinlichkeit in Ausbildung als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Der Anteil der eingemündeten Schulabgänger*innen mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Berufsausbildung liegt 20 Monate nach Schulende bei 67,7%, während er sich bei Schulabgänger*innen ohne Migrationshintergrund auf 78,1% beläuft. Differenziert nach Geschlecht, zeigt sich, dass insbesondere Männer mit Migrationshintergrund längere Einmündungszeiten benötigen. 20 Monate nach Schulende sind 69,1% der Männer mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung eingemündet. Bei Männern ohne Migrationshintergrund liegt der Anteil bei 81,2%. Im Vergleich dazu liegt der Prozentsatz bei Frauen mit Migrationshintergrund bei 65,5% und bei Frauen ohne Migrationshintergrund bei 71,5% (vgl. BMBF 2019a, 257). Auch bei gleicher sozialer

Herkunft, gleichen schulischen Voraussetzungen und gleichen ausbildungsrelevanten Merkmalen haben nicht studienberechtigte Schulabgänger*innen mit Migrationshintergrund schlechtere Chancen, in eine Ausbildung einzumünden als diejenigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Beicht/ Walden, 2018; Granato 2013, 137).

Eine seit Mitte der 2010er Jahre aufgrund aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen in der erziehungs- und berufswissenschaftlichen Forschung wieder stärker beachtete Gruppe von jungen Menschen mit Migrationserfahrung sind geflüchtete Jugendliche. Sie kommen als unbegleitete oder begleitete Minderjährige nach Deutschland und leben dort oftmals unter unsicheren Aufenthalts- und Zukunftsbedingungen². Aufgrund der Altersstruktur der geflüchteten Menschen in Deutschland, von denen 58% unter 30 Jahre alt sind, gelten viele von ihnen als Adressat*innen für die berufliche Bildung (vgl. BMBF 2019a, 326). Amtliche Daten zur Beteiligung geflüchteter Menschen an beruflicher Ausbildung in Deutschland weisen erhebliche Unterschiede auf und sind teilweise nicht miteinander zu vergleichen. Dieses Faktum liegt darin begründet, dass keine Gesamtstatistik über die (Aus-)Bildungssituation Geflüchteter in Deutschland existiert (vgl. Dionisius/ Oeynhausen/ Neises 2019, 4). Exemplarisch wird an dieser Stelle ein Einblick in die Berufsbildungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA 2019b) vermittelt, da diese die einzige Statistik ist, die eine Identifikation von Geflüchteten ermöglicht. „Personen im Kontext Fluchtmigration“ ist die zusammenfassende Bezeichnung für Personen mit Aufenthaltsgestattung, Personen mit Aufenthaltsgenehmigung und Geduldete (vgl. ebd.). Die Berufsbildungsstatistik gibt Aufschluss darüber, wie viele der bei der BA gemeldeten Geflüchteten in der dualen Ausbildung oder in einer sozialversicherungspflichtigen schulischen Ausbildung beschäftigt sind. Die folgenden Zahlen beziehen sich auf die gesamte Anzahl gemeldeter Bewerber*innen im Kontext von Flucht, und zwar unabhängig vom Alter. Die Altersstruktur in der Gruppe der Geflüchteten weist darauf hin, dass 75% unter 25 Jahre alt sind (vgl. ebd.). Im Ausbildungsjahr 2018/2019 begannen 35% der bei der BA gemeldeten Bewerber*innen mit sogenanntem Fluchthintergrund eine Ausbildung, während dies auf 51% der gemeldeten Deutschen zutraf (vgl. BA 2019, 19). Der Anteil unversorgter Bewerber*innen fällt bei Geflüchteten mit 8% doppelt so hoch aus wie bei deutschen Bewerber*innen.

Nach diesem kurzen quantitativen Überblick über die Benachteiligung der als migrantisch oder geflüchtet markierten jungen Menschen in der beruflichen Bildung richtet sich der Blick im

² Diese Entwicklungen zogen Veränderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen zur Teilhabe an beruflicher Bildung für Geflüchtete nach sich. Eine kurze Übersicht über die Grundrichtung der rechtlichen Änderungen wird im Exkurs (Unterkapitel 2.7) verschafft.

Folgenden auf erziehungs- und berufsbildungswissenschaftliche Forschungen im Schnittpunkt migrationsgesellschaftlicher Differenz und Berufsbildung. Studien, die der erziehungswissenschaftlichen Fluchtforschung zuzuordnen sind, betrachten unter anderem die Auswirkungen der rechtlichen Rahmenbedingungen auf die (berufliche) Lebenssituation Geflüchteter. Im nächsten Unterkapitel werden zentrale Forschungsergebnisse aus eben diesem Themenbereich vorgestellt. Es zeigt sich, dass rechtliche Restriktionen im Zugang zu Ausbildung und Arbeit eine umfangreiche Beschneidung der individuellen Handlungsmöglichkeiten für Geflüchtete bedeuten, die auch über den Lebensbereich „(Aus-)Bildung“ hinaus wirksam wird. Im Anschluss an diese Einblicke richtet sich der Fokus auf Studien, welche die Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung sowie die Rolle von Rassismus und natio-ethno-kultureller Zuschreibungspraxen in den Blick nehmen.

2.2 Die Auswirkung rechtlicher Rahmenbedingungen auf die (berufliche) Lebenssituation Geflüchteter

Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die europäische Gemeinschaftsinitiative EQUAL (2001-2007), deren bildungs- und beschäftigungsprogrammatisches Ziel darin begründet lag, neue Wege zur Bekämpfung von Diskriminierung und Ungleichheiten von Arbeitenden und Arbeitsuchenden auf dem Arbeitsmarkt zu erproben. Ein Themenbereich, der zur Umsetzung dieses Ziels festgelegt wurde, fokussierte sich auf Projekte für die Zielgruppe der Asylbewerber*innen (vgl. Gemeinschaftsinitiative EQUAL, 2014). Zwei Entwicklungspartnerschaften, die aus EQUAL hervorgingen und ihrerseits zahlreiche Praxisprojekte durchführen konnten, sind die „Qualifizierungsoffensive für Asylbewerber/innen und Flüchtlinge in Hamburg“ und „FLUCHTort Hamburg. Berufliche Qualifizierung für Flüchtlinge“. Die wissenschaftliche Begleitung konnte umfassende Befunde zu den Lebenslagen von Migrant*innen mit Fluchtbiografie in Hamburg liefern. Interviews mit Teilnehmer*innen von Maßnahmen zur Qualifizierung und Integration in Ausbildung belegen, dass die jeweiligen Bildungskarrieren in Deutschland im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft „Qualifizierungsoffensive für Asylbewerber/innen und Flüchtlinge in Hamburg“ effektiv und zielführend gestaltet werden konnten. Gleichwohl wurde auch hier das Spannungsverhältnis zwischen dem unsicheren Aufenthaltsstatus der Geflüchteten und ihren angestrebten Ausbildungs- und Berufswünschen deutlich, das die Integration in den ersten

Arbeitsmarkt nach Besuch der jeweiligen Maßnahme merklich erschwert (vgl. Schroeder/Seukwa 2007, 112ff; Pohl/ Schroeder 2003). Auch lebenslagenorientierte Beratungsangebote, die durch unterschiedliche Projekte durchgeführt wurden und insgesamt eine hohe Zahl an Teilnehmer*innen verzeichnen konnten, sahen ihre Grenzen in der Weitervermittlung der Frauen und Männer in den (rechtlich versperrten) Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt. Die Handlungsmöglichkeiten der Berater*innen waren somit zwar im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft gegeben, boten darüber hinaus jedoch nur wenige fruchtbare Optionen (vgl. ebd., 125). Ein weiterer Projektverbund, der ebenfalls aus EQUAL hervorging, ist SAGA („Selbsthilfe, Arbeitsmarktzugang und Gesundheit von Asylsuchenden“). Ergebnisse des Teilprojekts „Analyse der Beschäftigungsfähigkeit geduldeter und asylsuchender Flüchtlinge“ der Universität Osnabrück bestätigen, „dass der rechtlich eingeschränkte Beschäftigungszugang und die aufgrund des Aufenthaltsrechts unsicheren Zukunftsperspektiven direkte Auswirkungen auf die Bildungssituation junger Flüchtlinge zeigen“ (Behrensen/ Westphal 2009, 51).

Dies betrifft nicht nur die realen Zugangsmöglichkeiten, wie den Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu Praktika und einer Berufsausbildung, sondern auch die eigene Selbsteinschätzung sowie die Motivation Geflüchteter (vgl. ebd.; Behrensen 2007, 16ff). Die Studie fand außerdem heraus, dass jugendliche Geflüchtete von potenziellen Arbeitgeber*innen nicht als mögliche Auszubildende wahrgenommen werden, weil die Arbeitgeber*innen nicht ausreichend über die rechtlichen Rahmenbedingungen, Lebenslagen und Hintergründe der jungen Erwachsenen informiert sind (vgl. ebd.). Der Argumentation der hier skizzierten Studien folgend, stellen Fürstenau und Niedrig (2009) fest:

„Ob das transnationale soziale und kulturelle Kapital tatsächlich als Ressource für die individuelle Laufbahn nutzbar ist, hängt entscheidend von den politisch-legalen Rahmenbedingungen der Migration ab: Großzügige und positive Regelungen[,] wie die europäische Freizügigkeit für EU-Bürger[,] ermöglichen eine produktive Nutzung kultureller und sozialer Ressourcen für transnationale Laufbahnen; restriktive Regelungen des deutschen Ausländer- und Asylrechts reduzieren eine transnationale Orientierung quasi auf die Funktion der Überlebensstrategie“ (ebd., 257).

Ferner belegen Neumann et al. (2003) anhand von Interviews mit geflüchteten Jugendlichen aus dem afrikanischen Kontinent, dass die subjektive Einschätzung der jungen Menschen über die eigene rechtliche Situation sowie die Bildungschancen massiv von Angst und dem Gefühl des Ausgeliefertseins geprägt sind. Die kurze Befristung der Aufenthaltstitel sowie die stetige Kontrolle durch die Ausländerbehörde erzeugen permanente Angst und Unsicherheit (vgl.

Niedrig 2003, 407; Müller et al. 2014). Die Jugendlichen erfahren im Verlauf des Asylverfahrens, dass das Label „Flüchtling“ ihre jeweiligen Handlungsmöglichkeiten und Chancen in deutschen Institutionen determiniert und sie als Subjekte mit individuellen Bildungsaspirationen verkennt. Sie erkennen außerdem die eigene Chancenlosigkeit vor dem Hintergrund des Widerspruchs zwischen der unsicheren und zeitlich stark begrenzten Aufenthaltssituation und der benötigten Zeit für Bildung und erfahren die gegensätzlichen Ziele des Bildungssystems (Integration durch Bildung) und der Ausländerbehörde (Auferlegung rechtlicher Restriktionen/ Abschiebung) als kaum erträglich (vgl. Schroeder 2003, 239f). Niedrig (2003) identifiziert anhand von Interviews mit geflüchteten Jugendlichen in Anlehnung an das theoretische Konzept des „totalen Flüchtlingsraums“³ verschiedene Dimensionen der Fremdbestimmung, die tief in die Lebensgestaltung der jungen Erwachsenen eingreifen. Die Interviews belegen eindrücklich, dass die Mobilitätsbeschränkungen, die mit dem ‚Flüchtlingsstatus‘ einhergehen, zu massiven Einschränkungen bis hin zum Ausschluss von altersspezifischen Aktivitäten führen. Zudem zeigt sich, dass das Durchlaufen des Asylverfahrens mit der Anforderung der widerspruchslosen Rekonstruktion der eigenen Lebens- und Fluchtgeschichte nicht nur eine re-traumatisierende Situation für die Jugendlichen darstellen kann, sondern in Anbetracht der wenig kohärenten, zeitlich schwer bestimmbar und teilweise traumatisch erlebten Ereignisse auf der Flucht eine unlösbare Aufgabe darstellt (vgl. ebd., 399ff). Die Interviews zeigen zudem, dass die als stark belastend empfundene und massiv fremdbestimmte Lebenssituation geflüchtete Jugendliche auch in passive Bewältigungsstrategien hineinzwingt:

„Fernsehen, Schlafen, Nichtstun und mit Freunden herumhängen sind ‚Beschäftigungen‘, die nichts kosten und zumindest zeitweise ablenken – von der lähmenden Tatenlosigkeit, von der Angst vor der drohenden Abschiebung, von der Frustration über eine vergeudete Jugend. Als eine tendenziell in die Selbstdestruktion (z.B. klinische Depression) führende passive und zugleich aufmerksamkeitszuwendende Reaktion muss das ‚Brüten‘ über der ausweglosen Lebenssituation bezeichnet werden, das viele der Jugendlichen im Interview mit Umschreibungen wie ‚I am thinking too much‘ andeuten“ (ebd., 409).

Müller et al. (2014) belegen anhand der Daten aus Interviews mit Jugendlichen, die unter der Bedingung eines unsicheren Aufenthaltsstatus in Deutschland leben, dass das erzwungene

³ Das Konzept des „totalen Flüchtlingsraums“ nach Schroeder (2003) stellt in Anlehnung an theoretische Perspektiven von Erwin Goffman (1973) und Michel Foucault (2007) einen Zusammenhang her zwischen den Bildungsaspirationen und -chancen geflüchteter Jugendlicher und den ihnen auferlegten aufenthaltsrechtlichen Restriktionen.

„Nichtstun“ als große Belastung beschrieben wird. Sie erleben sich durch ihren Rechtsstatus als stigmatisiert und als Fremde im Alltag markiert. Insbesondere bei langjährig geduldeten Jugendlichen dominieren Gefühle der sozialen Ohnmacht sowie der Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit (vgl. ebd., 53). Bezüglich der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung kennzeichnet sich die Situation der Jugendlichen, wie auch Niedrig (2003) und Schroeder (2003) beschreiben, maßgeblich durch Fremdbestimmtheit. Neben der notwendigen Voraussetzung einer Beschäftigungserlaubnis schildern die Jugendlichen die Abhängigkeit vom Wohlwollen ihrer Arbeitgeber*innen und der Bereitschaft potenzieller Ausbildungsbetriebe, sich mit der besonderen Lebenslage der Bewerber*innen auseinanderzusetzen (vgl. Müller et al. 2014, 65ff).

Held et al. (2018) weisen in ihrer explorativen, sozialpädagogisch orientierten Übergangsstudie „Berufseinstieg von Geflüchteten. Chancen und Probleme des Übergangs in die Arbeitswelt“⁴ ebenfalls die Perspektive geflüchteter Jugendlicher am Übergang als Bezugspunkt aus. Das empirische Material der Studie zeigt, ähnlich wie Neumann et al. (2003), dass Jugendliche insbesondere dann leiden, wenn ihre Bleibeperspektive unsicher oder ungeklärt ist. Aufgrund der restriktiven rechtlichen Rahmenbedingungen für diese jungen Menschen erleben sie sich dann in einer hoffnungslosen Situation, die kaum Handlungsspielraum ermöglicht, um den Übergang in Ausbildung selbstbestimmt und interessengeleitet zu gestalten. Gleichzeitig weisen die Ergebnisse der explorativen Studie auch darauf hin, dass Jugendliche die Möglichkeit einer Ausbildung auch dazu nutzen, um sich vor einer potenziellen Abschiebung zu schützen. Dabei richtet sich die Ausbildungsplatzsuche nicht nach den eigenen Interessen oder Berufswünschen, sondern sie konzentriert sich insbesondere auf den schnellen Einstieg in eine berufliche Ausbildung (vgl. ebd., 85f). Auch Korntheuer et al. (2018) zeigen, dass die Jugendlichen insbesondere dann institutionelle Exklusionserfahrungen machen, wenn sie unter rechtlich unsicheren Aufenthaltsbedingungen in Deutschland leben. Das persönliche Erleben ständiger Unsicherheit in Bezug auf die eigene Bleibeperspektive kann außerdem dazu führen, dass die Jugendlichen demotiviert werden, ihre hohen Bildungsziele weiter zu verfolgen (vgl. ebd., 202). Zugleich, wie auch Seukwa (2003), Lechner/ Huber (2017) sowie Held et al. (2018) zeigen, rekonstruiert die Studie die Jugendlichen als handlungsfähige Subjekte, deren hohe Bildungsaspirationen und deren Bewusstsein über den hohen Stellenwert von Bildung ihnen auch dazu verhelfen können, proaktiv mit ihrer Situation umzugehen und trotz struktureller

⁴ In leitfadengestützten Tandeminterviews wurden insgesamt 18 Jugendliche befragt. Da die jungen Menschen im Rahmen der Forschung als Teil sozialer Netzwerke betrachtet werden, wurden ebenfalls Interviews mit „professionellen Unterstützer*innen“ (Held et al. 2018, 23) der Jugendlichen geführt und in die Analyse mit einbezogen.

Barrieren ihre eigene Handlungsfähigkeit bei der Gestaltung ihrer Bildungswege zum Teil aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., 202).

2.3 Studien zur Rolle von Sprache beim Übergang in die berufliche Bildung

Sprache gilt im Übergang in eine Ausbildung als Selektionskriterium. Bei der Auswahl von Bewerber*innen stützen Personalverantwortliche ihre Entscheidungen auf Vermutungen hinsichtlich des Risikos, welches eine Einstellung bestimmter Personen für das Unternehmen mit sich bringen könnte. Bei der Auswahlentscheidung spielen auch askriptive Merkmale, wie die ‚ethnisierte Herkunft‘, eine entscheidende Rolle⁵ (vgl. Seibert/ Solga 2005, 379). Die Sprachfähigkeit im Deutschen wird von Betrieben mitunter als ein Signal für „Integration“ gelesen, sodass Entscheidungen dann eher gegen Bewerber*innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund ausfallen, wenn mangelnde Deutschkenntnisse bei ihnen vermutet werden (vgl. Scherr/ Janz/ Müller 2015, 96). Andere Erstsprachen als Deutsch werden von Betrieben vorrangig dann als Ressource betrachtet, wenn daraus ein betriebswirtschaftlicher Vorteil erwartet wird, beispielsweise durch die Möglichkeit, Kundschaft mit gleicher Erstsprache zu erreichen (vgl. ebd., 127). Die Funktionslogik betrieblicher Selektion bei der Auswahl von potenziellen Auszubildenden beschreibt Imdorf (2010) als Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Anhand empirischen Materials aus Interviews mit Ausbilder*innen weist er darauf hin, dass Betriebe den Ausschluss von als ausländisch gelesenen Ausbildungsbewerber*innen weniger leistungsbezogen begründen, sondern mit differenzmarkierenden und rassistischen Zuschreibungen, die sich auf Nationalität, Kultur und Sprache der Ausbildungsbewerber*innen beziehen, und aufgrund derer sie betriebliche Störungen in verschiedenen, für die Betriebe relevanten Kontexte erwarten (vgl. ebd., 271). Den Rückgriff auf die Differenzkategorie Sprache bezeichnet Imdorf dabei als

„das ‚kostengünstigste‘ Argument der Rechtfertigung von Selektionsentscheidungen [...], denn aufgrund seiner unmittelbaren Plausibilität erübrigen sich weitere Stützungen durch empirische Belegerzählungen. Das Sprachargument ist für die Betriebe aber vor allem auch ‚kostengünstig‘, weil es jeden potentiellen, gegen den Ausschluss von ‚ausländischen‘ Bewerbern gerichteten Protest frühzeitig und effizient abzuwenden erlaubt. Denn Sprache ist ein wohlfeiles Argument, welches seinen Halt im Common

⁵ Studien zur Rolle natio-ethno-kultureller Zuschreibungen beim Übergang in die berufliche Bildung werden im nächsten Unterkapitel 2.4 vorgestellt.

Sense hat und durch seine ‚Unschlagbarkeit‘ überzeugt: Wer nicht sprachkompetent ist, kann die mit einer Lehre verbundenen Leistungsanforderungen nicht erfüllen. Die Betriebe bedürfen keiner Belege dafür, dass die Ortssprachkompetenzen eines multilingualen Jugendlichen den Anforderungen einer Lehre nicht genügen werden. Der Verweis auf Sprachdefizite bei ‚Ausländern‘ ist selbsterklärend und sieht keine zuverlässigen betrieblichen Bewährungsproben vor“ (Imdorf 2008, 136).

Bewältigen geflüchtete Jugendliche den Übergang in eine Berufsausbildung trotz der Schlechterstellung am Ausbildungsmarkt, stehen ihnen neue Herausforderungen an den Lernorten Betrieb und Berufsschule gegenüber. Die Inhalte des Unterrichts an Berufsschulen werden nicht nur von curricularen Vorgaben, Lehrkräften und Schüler*innen bestimmt, sondern auch von der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt sowie von den Anforderungen seitens der Betriebe, der Kammern, Innungen und Berufsverbände (vgl. Roche 2017, 191). Die im Rahmen der Ausbildung von Kammern bereitgestellten Prüfungen setzen dabei ein sehr hohes Niveau an Leseverstehens- und Schreibkompetenzen sowie mündliche Interaktionsfähigkeit und selbstbewusstes Sprechen im Deutschen voraus. Sie bilden den Maßstab, an dem die sprachlichen Kompetenzen von Auszubildenden gemessen werden (vgl. Roche/ Terrasi-Haufe 2019, 168). Für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule und im Betrieb sowie für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten gelten sprachlich-kommunikative Kompetenzen im Deutschen als elementar (vgl. Settlemeyer/ Widera 2016, 30). Der Erwerb von Inhalten aller Schulfächer ist an hohe (deutsch-)sprachliche Kompetenzen gebunden, über welche Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufgrund ihrer kurzen Zeit in Deutschland nicht immer verfügen. Von den betroffenen Jugendlichen wird in diesem Kontext problematisiert, dass der Unterricht ausschließlich auf Deutsch stattfindet und sie deshalb häufig Probleme haben, zu folgen oder Nachfragen stellen zu können (vgl. Lechner/ Huber 2017, 60). Bildungsgänge im Übergangssystem verfügen zudem aufgrund bestimmter Förderlogiken oftmals nicht über genügend Ressourcen, um angemessene Unterstützungsstrukturen für Schüler*innen in Bezug auf Sprachförderung zu schaffen (vgl. Korntheuer et al. 2018, 199).

Studien zur einsprachigen Konzeption von Bildungsinstitutionen aus dem Bereich der Allgemeinbildung und der Erwachsenenbildung haben herausgearbeitet, dass andere Erstsprachen als Deutsch im Bildungsraum tendenziell weniger als Bereicherung, sondern eher als Störung und Irritation wahrgenommen werden (vgl. Dirim/ Heinemann 2016). Dies reicht so weit, dass Deutsch etwa mittels diskriminierender Praktiken, wie Sprachverboten im unterrichtlichen Setting und auf dem Schulgelände, zur einzig legitimierten Sprache erhoben wird (vgl. Dirim 2010). Gogolin (1994) nimmt in ihrer Studie „Der monolinguale Habitus der

multilingualen Schule“ diejenigen institutionellen Strukturen und Routinen in den Blick, die mit einer Ideologie von Nationalsprachen verbunden sind. Sie verdeutlicht, wie Einsprachigkeit zum Normalfall erhoben wird, während Mehrsprachigkeit als Ausnahme gilt. Gogolin diskutiert zudem die Einschränkungen pädagogischen Handelns, die sich hierdurch ergeben (vgl. ebd.). Allerdings zeigt sich auch, dass im Schulkontext nicht allen nichtdeutschen Sprachen gleichermaßen wenig Prestige zukommt. Die Sprachen ehemaliger Kolonialmächte und heute ökonomisch privilegierter Staaten werden im Vergleich zu Sprachen, die mitunter als „Migrationssprachen“ oder „Herkunftssprachen“ markiert werden, curricular bevorzugt und als wichtige Ressource für Bildungswege und mitunter den Einstieg in den Arbeitsmarkt⁶ anerkannt (vgl. Thoma 2018, 61). Das wachsende Bewusstsein für die Relevanz von sprachlicher Heterogenität in Bildungsinstitutionen in der Allgemeinbildung zeigt sich anhand diverser Praxisprojekte, wie dem Transferprojekt „Mehrsprachigkeit im Unterricht der Sekundarstufe“ (MIKS III), der Universität Hamburg, welches das Ziel verfolgt, gemeinsam mit Schulen Strukturen zu entwickeln, um die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen zu fördern und einzubinden.

Während die Zuständigkeit für die Gestaltung sprachsensibler Bildungsräume schon länger bei allgemeinbildenden Schulen verortet wird, wird in jüngster Zeit auch die Zuständigkeit der Berufsschulen bezüglich der Sprachbildung von Auszubildenden bildungspolitisch vermehrt diskutiert. Dem liegt die (späte) Erkenntnis zugrunde, dass Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund mit unterschiedlich ausgeprägten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in die berufliche Bildung einmünden. Vor diesem Hintergrund wird darauf verwiesen, dass sprachsensibler Unterricht an Berufsschulen eine Querschnittsaufgabe darstellt. In ihrer aktuellen Empfehlung für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen hält die Kultusministerkonferenz fest:

„Sprachsensibles Unterrichten ist Aufgabe jeder einzelnen Lehrkraft. Dies umfasst beispielsweise die sprachbewusste Gestaltung von Lern- und Prüfungsaufgaben und die Kommunikation im Unterrichtsgeschehen. Einzubetten ist die Sprachsensibilität in die pädagogische Entwicklung von Schule als Ganzes. Hierbei sind das Potenzial der Mehrsprachigkeit sowie die Rolle regionaler Varietäten beim Sprachenlernen zu beachten, ebenso stellen die Auswirkungen der Digitalisierung die sprachliche Bildung vor neue Herausforderungen und Möglichkeiten“ (KMK 2019, 9).

Die bisherige Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften in der Berufsvorbereitung und der beruflichen Bildung sehen eine Befähigung zur Begleitung von Schüler*innen, die

⁶ Zur Bedingtheit von Mehrsprachigkeit als Ressource siehe Unterkapitel 5.1.1.2 dieser Arbeit.

nicht über die erwarteten Normkompetenzen im Deutschen verfügen, jedoch nur an wenigen Standorten vor. Insbesondere schon länger unterrichtenden Lehrkräften fehlt an dieser Stelle jegliche schon im Studium anzulegende Professionalisierung in Bezug auf die Sprachförderung im Deutschen. Ideen, wie die eigenen Unterrichtsmaterialien sprachlich angepasst werden können, kommen jedoch in der Regel nicht intuitiv. Eine Umgestaltung des eigenen Unterrichts, und zwar inklusive der Fachbücher und weiterer Materialien, ist ein intensiver Prozess, dessen Unterstützung durch sprachdidaktische Expertise Kooperationsstrukturen, Geld für Zusatzmaterialien und Zeit braucht – alle diese sind an (Berufs-)Schulen keine selbstverständlich vorhandenen Ressourcen.

Zugangsbarrieren zu (beruflicher) Bildung konstituieren sich für geflüchtete und als migrantisch markierte Jugendliche nicht nur über rechtliche Rahmenbedingungen und deutsch-einsprachige Normalitätserwartungen. Empirische Befunde verweisen darauf, dass auch natio-ethno-kulturelle und rassistische Zuschreibungspraxen nicht unerheblich an der Benachteiligung von Personen beteiligt sind, die im Kontext von (Aus-)Bildung als ‚Nichtdeutsche‘ und im Zuge dessen oftmals auch als ‚kulturell Andere‘⁷ gelesen werden.

2.4 Studien zur Rolle von Rassismus und natio-ethno-kulturellen Zuschreibungspraktiken beim Übergang in die berufliche Bildung

Eine im März 2014 vorgelegte, und medial intensiv beachtete Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration belegt, dass junge Erwachsene mit einem Migrationshintergrund bis zu 1,5 Mal so viele Bewerbungen schreiben müssen, um zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, wie Bewerber*innen mit einem eindeutig deutsch klingenden Namen (vgl. Schneider/ Yemane/ Weimann 2014, 25). Die Funktionslogik betrieblicher Selektion bei der Auswahl von potenziellen Auszubildenden beschreibt Imdorf (2010) als Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Anhand empirischen Materials aus Interviews mit Ausbilder*innen zeigt er, dass Betriebe den Ausschluss von als Nichtdeutsche gelesenen Ausbildungsbewerber*innen weniger leistungsbezogen begründen, sondern mit differenzmarkierenden und rassistischen Zuschreibungen, die sich auf Nationalität, Kultur und Sprache der Ausbildungsbewerber*innen beziehen und aufgrund derer die

⁷ Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Konstruktion des*der „Anderen“ findet sich im Theoriekapitel (Kapitel 3) dieser Arbeit.

Personalentscheider*innen betriebliche Störungen in verschiedenen, für die Betriebe relevanten Kontexten erwarten (vgl. ebd., 271; Thielen 2013, 206f). Betriebliche Personalentscheidungen, so zeigen Scherr et al. (2015), richten sich vor allem bei Kleinbetrieben maßgeblich danach aus, den organisatorischen und betriebswirtschaftlichen Erfordernissen gerecht zu werden. Dabei wird auch auf diskriminierende Unterscheidungen zurückgegriffen:

„[Die] Unterscheidung von Einheimischen und Migranten [wird] von Personalverantwortlichen außerordentlich heterogen verwendet: Für einen Teil der Betriebe stellt sie sich als unzeitgemäß und nicht länger relevant dar, bei anderen wird sie als Problemindikator verwendet, der dazu führt, dass der Möglichkeit nach nicht-migrantische Bewerber/innen bevorzugt werden. Dies gilt auch dann, wenn die Personalverantwortlichen sich selbst als vorurteilsfrei betrachten, aber sich veranlasst sehen, auf ablehnende Haltungen bei Kund/innen, in der Belegschaft und bei Geschäftspartner/innen aus betrieblichen Gründen Rücksicht zu nehmen. Darüber hinaus werden ethno-nationale und auch rassistische Zuschreibungen formuliert, die Diskriminierung rechtfertigen sollen“ (ebd., 147f).

Migrationsbezogene Unterscheidungen werden auch im Bereich der vorberuflichen Bildung wirksam. Hormel (2013) spricht im Zuge der Debatte um die mangelnde Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen, in welcher insbesondere Jugendliche mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund als besondere Risikogruppe konstruiert werden, von einer „Ethnisierung von Ausbildungsfähigkeit“ und damit auch von einer sozialen Schließung beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung für eben diese Gruppe von Jugendlichen (vgl. ebd., 245). Praktiken der Homogenisierung von als migrantisch markierten Jugendlichen sind auch für den Bildungsraum Schule beschrieben. So rekonstruiert Weber (2003) vergeschlechtliche und ethnische Zuschreibungspraktiken von Lehrkräften im Schulalltag in der gymnasialen Oberstufe, die tendenziell eine negative Einschätzung des schulischen Leistungsvermögens von Oberstufenschülerinnen mit einem türkischen Migrationshintergrund begünstigten. Ähnlich belegt die weit beachtete Studie von Gomolla/ Radtke (2009) zur institutionellen Diskriminierung am Beispiel der Entscheidungsstellen Einschulung, Überweisung auf die Sonderschule und Übergang in die Sekundarstufe I eindrücklich, dass Entscheidungen an Übergängen im Bildungssystem aufgrund von migrationsbezogenen Zuschreibungen (z. B. Sprache und Kultur) zu Ungunsten von als Migrant*in gelesenen jungen Menschen ausfallen.

„Um die Abweisung von Migrantenkindern beim Schulanfang zu begründen, kann die Schule auf einen institutionalisierten Wissenshaushalt/ öffentlichen Diskurs zurückgreifen, der ‚Kultur‘, auch ‚Mentalität‘, als Unterscheidung benutzt. Dazu werden für schulische Zwecke z.B. Merkmale[,] wie ‚Sprachdefizite‘[,] in der

Unterrichtssprache mit ‚Entwicklungsverzögerungen‘ kombiniert, oder es wird die fehlende Unterstützung durch die (ausländischen) Eltern bemängelt oder deren Kooperation und Integration gelobt, je nachdem, welche Entscheidung gefallen ist. Das institutionelle Wissen wird als ein Element benutzt, das im Prozeß des Organisierens neben anderen Ressourcen verfügbar ist, um die getroffenen Entscheidungen mit Plausibilität und Sinn zu versehen“ (ebd., 270).

Besonders spannend ist hierbei, dass die jeweiligen Mitgliedschaftsbedingungen im System durch das Eigeninteresse der Organisation Schule bestimmt wird. Ob Schüler*innen zum Beispiel auf Sonderschulen überwiesen werden, hängt auch davon ab, wie ausgelastet die Bildungsgänge in den unterschiedlichen Schulformen sind und in welchem Segment ‚Bedarf‘ besteht (vgl. ebd.). Diese bedarfsorientierte Anpassung der Selektionslogiken ist auch für den Bereich der beruflichen Bildung zu beobachten. Deutlich wird dies insbesondere dann, wenn rechtliche Änderungen beim Zugang zu Ausbildung an nationalökonomischen Interessen ausgerichtet werden. So wurden etwa Aufenthalts- und Arbeitsrecht im Zuge steigender Fluchtbewegungen nach Deutschland Mitte der 2010er Jahre stärker verschränkt, um rechtliche Hürden beim Zugang zu Ausbildung für Geflüchtete abzubauen und so einem drohenden Fachkräftemangel und der Schwächung des Ausbildungssystems aufgrund des Trends hin zur Akademisierung entgegenzuwirken (zu neoliberalen Argumentationen in Migrationsdiskursen siehe auch Kollender/ Kourabas 2020).

In Studien zur Lebenssituation geflüchteter Jugendlicher schildern diese persönliche Erfahrungen mit Stigmatisierung und Rassismus⁸. Es wird deutlich, dass die jungen Menschen in ihrem Alltag aufgrund ihrer Herkunft, Hautfarbe und/oder Religionszugehörigkeit Anfeindungen und Drohungen und auch körperlicher Gewalt ausgesetzt sind (vgl. Held 2018, 110ff; Lechner/ Huber 2017, 106ff). Auch die öffentlichen medialen und politischen Diskurse über Geflüchtete, die in größten Teilen defizitorientiert und stigmatisierend geführt werden, gehen an vielen Jugendlichen nicht spurlos vorbei, sondern werden ganz bewusst von ihnen wahrgenommen. Die Angst vor rassistischer Gewalt veranlasst einige Jugendliche dazu, sich zurückzuziehen, bestimmte Orte und Konflikte zu vermeiden und die eigene Herkunft oder Religionszugehörigkeit zu verschweigen (vgl. Lechner/ Huber 2017, 108). Held et al. (2018, 58ff) belegen und problematisieren in ihrer Studie anhand von Zitaten aus Interviews mit sogenannten Unterstützer*innen außerdem, dass auch pädagogische Fachkräfte ihr Handeln in der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen mit kulturalisierenden und stigmatisierenden

⁸ Rassismus wird hier nach Rommelspacher (2009) verstanden als „System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ und als „gesellschaftliches Verhältnis“ (ebd., 29).

Zuschreibungspraxen begründen. In Bezug auf die Arbeitswelt werden prekäre Beschäftigungsverhältnisse Jugendlicher normalisiert und legitimiert (vgl. ebd., 63). Studien und empirische Befunde, die Rassismus explizit benennen und thematisieren, sind in der beruflichen Bildung selten, wobei davon auszugehen ist, dass Rassismus auch dort seine Wirkmächtigkeit entfaltet und die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse in diesem Kontext nicht einfach ausgehebelt werden. Terkessidis (2004) widmet in seiner Studie „Die Banalität des Rassismus“ einen Abschnitt auch dem Thema Rassismuserfahrungen von jungen ‚Migrant*innen‘ am Arbeitsmarkt. Die Jugendlichen seines Samples verweisen in ihren Erzählungen vornehmlich auf Erfahrungen mit „rassistischen Situationen“ (ebd., 166) in Bewerbungsgesprächen und Praktika und darauf, wie diese durch als migrantisch gelesene Merkmale, wie Aussehen, Kleidung oder Klang des Namens, negativ beeinflusst werden. Es wird deutlich, dass die betroffenen Jugendlichen ein hohes Bewusstsein für die ‚Wirkung‘ entsprechender Merkmale aufweisen und, ausgehend davon, unterschiedliche Strategien des Umgangs im Kontakt mit dem Arbeitsmarkt entwickeln. Die Befürchtung vor erneuten Negativerfahrungen und die davon ausgehenden ‚taktischen Überlegungen‘ im Bewerbungsprozess nehmen dabei viel Kraft und Raum ein. Trotz einiger als überraschend erlebter positiver und unproblematischer Erlebnisse bei der Arbeitssuche gehen die Jugendlichen aufgrund ihrer Erfahrungen immer davon aus, im Zuge der nächsten Bewerbung in einem anderen Betrieb erneute Rassismuserfahrungen machen zu müssen (vgl. ebd., 167ff). Anschlussfähig, wenn auch ohne Flucht- und Ausbildungsbezug, ist in diesem Zusammenhang die Forschungsarbeit von Scharathow (2014). Sie beschäftigt sich mit Rassismuserfahrungen Jugendlicher in Deutschland und geht unter anderem der Frage nach, was diese Erfahrungen für die jungen Menschen bedeuten und wie sie mit ihnen umgehen (vgl. ebd., 53). Es wird deutlich, dass die Jugendlichen zwar rassistische Ausgrenzungserfahrungen machen, diese aufgrund ihres begrenzten Wissens über Rassismus⁹ jedoch nicht als solche erkennen, benennen oder kritisieren können.

„Jugendliche, die Rassismuserfahrungen machen, sehen sich also regelmäßig mit einem Phänomen konfrontiert, für das es zum einen ‚keinen Namen‘, keinen legitimierte Definitions- und Deutungsrahmen gibt und das zum anderen oftmals nur von ihnen als problematisch erfahren wird, für viele Personen ihres Umfeldes aber unerkannt bleibt und/oder in seiner Relevanz abgewehrt wird“ (ebd., 419).

⁹Das Wissen der Jugendlichen bewegt sich im Rahmen des gesellschaftlich vorherrschenden dominanten Rassismusverständnisses, das „psychologisch-individualisierend oder ideologisch-politisch argumentiert und lediglich intentionale Ausgrenzung und Ungleichbehandlung umfasst“ (Scharathow 2014, 418).

Scharathow (2014) rekonstruiert die Handlungsweisen der Jugendlichen als Reaktion auf Rassismuserfahrungen. Dabei wird deutlich, dass Handlungsentscheidungen in den jeweiligen, teilweise sehr komplexen Situationen unter Abwägung von Risiken und Erfolgsaussichten getroffen werden (vgl. ebd., 429). Handlungsweisen können dabei solche sein, mit denen der Schutz vor weiteren Zuschreibungs- und Ausgrenzungserfahrungen angestrebt wird, beispielsweise „ein besonders gutes Deutsch zu sprechen, oder andere Signale ‚gelungener Integration‘ zu vermitteln“ (ebd.). Gleichzeitig können Handlungsweisen ausgemacht werden, die den Versuch beinhalten, die eigene Zugehörigkeitsposition zu behaupten, indem die ‚ethnische Eigengruppe‘ positiv dargestellt und im Gegenzug ‚negativen Anderen‘ entgegengesetzt wird oder indem die Jugendlichen sich selbst als Ausnahme der ansonsten homogenen Eigengruppe charakterisieren (vgl. ebd.). Auch wenn die beschriebenen Handlungsweisen zum Teil an gesellschaftliche Dominanzdiskurse anknüpfen und bestehende binäre Ordnungen aufrechterhalten, so können sie den Jugendlichen dazu verhelfen, handlungsfähig zu bleiben. Scharathow arbeitet ebenso Handlungsweisen von Jugendlichen heraus, die als Aufbegehren gegen diskriminierende und ausgrenzende Praktiken gelesen werden können, zum Beispiel durch das Einbringen alternativer Perspektiven oder durch den Versuch, Aufmerksamkeitsrichtungen zu verschieben (ebd. 2014, 432).

2.5 Die internationale Perspektive auf Flucht und berufliche Bildung am Beispiel Kanada

Die bisher vorgestellten Studien beziehen sich auf den deutschen Kontext. Internationale Forschungen zum Thema wurden für die Erarbeitung des Forschungsstandes aus dem kanadischen Kontext hinzugezogen. Da das berufliche Übergangssystem sowie die duale Berufsausbildung Spezifika des deutschen Bildungssystems sind, beziehen sich die ausgewählten kanadischen Studien auch auf den Übergang von der weiterführenden Schule in den Beruf und auf die Einmündung junger Geflüchteter in den Arbeitsmarkt. Kanada kann insofern als besonders interessanter Vergleich zum deutschen System gelten, als dass das dortige Bildungssystem auf inklusive Beschulung ausgerichtet ist (vgl. Korntheuer 2019, 227), während das Bildungssystem in Deutschland Schüler*innen früh selektiert und auf unterschiedliche Schultypen verweist, welche bestimmte Bildungswege vorzeichnen.

Wilkinson et al. (2012) untersuchen in ihrer Studie anhand von Interviews mit neu zugewanderten Jugendlichen und anhand des Datensatzes der Längsschnittstudie LSIC

(Longitudinal Survey of Immigrants to Canada) Bildungsverläufe geflüchteter Jugendlicher an weiterführenden Schulen (High-Schools) in Kanada. Anhand der Ergebnisse werden die Barrieren aufgezeigt, die es diesen Jugendlichen erschweren, die weiterführende Schule erfolgreich zu durchlaufen und somit anschließend in Bildungsgänge des postsekundären Bildungsbereiches oder in den Arbeitsmarkt einzumünden. Unterbrochene Bildungsverläufe aufgrund von Flucht aus dem Heimatland, die Trennung von der Familie und wichtigen Bezugspersonen, traumatische Erlebnisse und unzureichende Bildungsmöglichkeiten in Aufnahmelagern der Transit- oder Ankunftsländer begründen die Nachteile, die geflüchtete Jugendliche gegenüber anderen neu zugewanderten Jugendlichen zu bewältigen haben, wenn sie in das kanadische Bildungssystem einmünden (vgl. ebd., 38). Geflüchtete Jugendliche werden deshalb nach ihrer Ankunft in Kanada häufiger unteren Schulklassen zugeteilt, deren Schülerschaft jünger ist als sie selbst und die zudem häufig unterhalb ihres bisher bereits erreichten Bildungslevels liegen. Wenngleich die jungen Menschen auch in Kanada hohe Bildungsaspirationen aufweisen und dazu in der Lage sind, den Anschluss im Bildungssystem innerhalb weniger Jahre wiederherzustellen, ist die Wahrscheinlichkeit, die High School ohne Abschluss zu verlassen, fünf Mal höher als bei neu zugewanderten Jugendlichen ohne Fluchtgeschichte. Ein fehlender Schulabschluss wirkt sich negativ beim Übergang in den Arbeitsmarkt aus und erhöht somit auch die Wahrscheinlichkeit prekärer Beschäftigung im späteren Leben (vgl. ebd., 39). Ein hohes Eintrittsalter in niedrige Schulklassen der High School ist auch insofern ein Nachteil für Geflüchtete, als dass staatliche Zuschüsse zur Schulbildung („public funding for secondary education“) in Kanada nur für Jugendliche im Alter bis maximal 21 Jahre gezahlt werden. Wie auch Studien im deutschen Kontext (vgl. Huber/ Lechner 2017; Korntheuer 2018) belegen, zeigen Wilkinson et al. (2012, 40), dass sehr gute Sprachkenntnisse in Englisch bzw. Französisch die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die kanadische High School erfolgreich abzuschließen und erfolgreich in den Arbeitsmarkt einzumünden.

Eine international vergleichende Studie zum Thema der Bildungsteilhabe junger Geflüchteter in Toronto und München liefert Korntheuer (2018) mit ihrer Dissertation. Sie rekonstruiert im kanadisch-deutschen Vergleich zentrale Faktoren der Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher. Auch wenn der Übergang in Ausbildung in ihrer Arbeit nicht explizit in den Blick genommen wird, so liefert sie doch anschlussfähige Ergebnisse zu Bildungserfahrungen der jungen Menschen. Übereinstimmend mit dem Forschungsstand, weisen die interviewten Jugendlichen hohe Bildungsaspirationen auf, welche auch zur Bewältigung schwieriger Lebenssituationen nutzbar gemacht werden können (vgl. ebd., 371). Die Fluchterfahrungen der Jugendlichen führen dazu, dass die Bildungsmöglichkeiten in den jeweiligen Aufnahmeländern

auch als positiv wahrgenommen werden und bestehende Hürden mit Hartnäckigkeit und positiver Grundhaltung überwindbar erscheinen (vgl. Korntheuer 2019, 240). Im Vergleich zu den kanadischen Bildungsstrukturen, die sich im Sinne eines Multikulturalismus an ethnischer und sozialer Diversität orientieren, zeigen sich in Deutschland Strukturen, die eher die einseitige Assimilation der Geflüchteten an die sogenannte Mehrheitsgesellschaft fordern. Ein besonders spannender Aspekt ist hierbei, dass sich die jeweilige ‚Haltung‘ des Bildungssystems auf die Bildungserfahrungen der Jugendlichen in den beiden Ländern auswirkt. Geflüchtete Jugendliche in Deutschland empfinden unter anderem aufgrund der Segregation in spezielle Bildungsgänge an allgemeinbildenden Schulen und an Berufsschulen eine starke Ungleichbehandlung gegenüber deutschen Schüler*innen. Die Teilhabe im Bildungssystem in Deutschland setzt zudem eine rasche sprachliche Assimilation voraus (vgl. ebd., 380). Im Gegensatz zu den systemischen Unterschieden im Bereich Bildung ähneln sich das kanadische und das deutsche Asylsystem in ihrer restriktiven Regelung. Barrieren für die Jugendlichen entstehen in beiden Ländern an den Schnittpunkten von Bildungs- und Asylsystem (vgl. ebd., 381).

„Resilienz und hohe Bildungsaspirationen sind insofern Ressourcen der Jugendlichen, die wesentlich beeinflussen, inwiefern institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen ihre Bildungsteilhabe bestimmen. In den Strukturen grundlegende Ausschlussprozesse wiederum besitzen jedoch auch wesentlichen Einfluss auf diese personalen Ressourcen“ (Korntheuer 2018, 382).

Der kurze Einblick in kanadische Studien zu Bildungsverläufen geflüchteter Jugendlicher verdeutlicht, dass die im deutschen Bildungssystem verankerte Segregation und Anpassungsanforderungen an vermeintlich mehrheitsgesellschaftliche Standards im Gegensatz zu dem durchlässigen, an Diversität orientierten kanadischen Bildungssystem einen negativen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl ausüben. Dennoch, so zeigen Wilkinson et al. (2012), sind auch in Kanada die Einmündungschancen in den Arbeitsmarkt dann höher, wenn Jugendlichen eine schnelle Anpassung an die Hegemonialsprachen ‚gelingt‘, was darauf hindeutet, dass Sprache, ähnlich wie in Deutschland, als ein zentrales Selektionskriterium beim Zugang zum Arbeitsmarkt fungiert. Strukturelle Benachteiligungen, wie diskriminierende Förderlogiken beim Übergang in Ausbildung und Arbeit, erschweren es betroffenen Menschen trotz hoher Motivation und starkem Leistungswillen, den Übergang zu bewältigen. Auch wenn der hier skizzierte kanadisch-deutsche Vergleich nicht für sich in Anspruch nimmt, einen tiefen Einblick in die (Aus-)Bildungssituation geflüchteter Jugendlicher im internationalen Vergleich zu vermitteln, so zeigen die kurzen Impulse deutlich, dass es – auch mit dem Ziel der

Vermeidung eines methodologischen Nationalismus – sehr sinnvoll ist, internationale Perspektiven und empirische Befunde dialogisch miteinander zu verbinden.

2.6 Reflexion und Anknüpfungsmöglichkeiten für die vorliegende Studie

Forschungsarbeiten am Schnittpunkt migrationsgesellschaftlicher Differenz, Flucht und Berufsbildung bieten zentrale Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie. Quantitative Studien, welche empirisch belegen, dass vor allem geflüchtete Menschen und diejenigen mit sogenanntem Migrationshintergrund im Kontext der beruflichen Bildung Benachteiligung erfahren, stellen einen wichtigen Ausgangspunkt für weiterführende Fragen zu den Bedingungen und Mechanismen dar, die diese Benachteiligungen begünstigen oder reproduzieren. Die vorgenommenen Kategorisierungen, wie „Flüchtling“ oder „Migrant*in“, werden in den vorgestellten quantitativen Studien allerdings nicht systematisch kritisch-reflexiv infrage gestellt, sondern vielmehr als gegeben gesetzt. Eine solche unkritische Perspektive auf die Konstruktion (migrationsgesellschaftlicher) Differenz ist auch vielen qualitativen erziehungs- und berufsbildungswissenschaftlichen Zugängen zum Themenbereich Differenz, Flucht und Berufsbildung gemeinsam. Auch wenn die empirischen Studien die mehrheitlich bestehenden Zugangsbarrieren zu beruflicher Bildung für geflüchtete und als migrantisch markierte Jugendliche kritisieren, so bleibt die kritische Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen von sozialer Ungleichheit und struktureller Benachteiligung oftmals aus. Während geflüchtete Jugendliche und ihre Erfahrungen häufig im Fokus stehen, findet die institutionelle Ebene der beruflichen Bildung mit ihren Akteur*innen und Routinen weniger Beachtung. Dies gilt insbesondere dann, wenn es um die Frage nach der Beteiligung des Berufsbildungssystems an der Re-Produktion benachteiligender und ausgrenzender Strukturen geht, aber auch dann, wenn Möglichkeiten von Kritik, Widerstand und Veränderung diskutiert werden (können). Einzelne Studien am Schnittpunkt beruflicher Bildung und Differenz, die einen sozialkonstruktivistischen Ansatz verfolgen, wie etwa Scherr/ Janz/ Müller (2015), kritisieren Kategorisierungen, wie die mit/ohne Migrationshintergrund als folgenreiche und nicht evidenzbasierte Einteilung von Personen(-gruppen), die insbesondere benachteiligend wirksam werden, wenn sie zur Legitimation von Ein- und Ausschlüssen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dienen (vgl. ebd., 28). Die Kritik sozialkonstruktivistischer und poststrukturalistischer Ansätze an ‚fixierten Kategorien‘ verweist auf die Chance für Forschungsarbeiten im Schnittpunkt beruflicher Bildung und (migrationsgesellschaftlicher)

Differenz. Rückt der forschende Blick ab von festschreibenden Kategorisierungen und richtet sich stattdessen auf Legitimationspraxen und Praktiken der Differenzkonstruktionen, so ergibt sich die Möglichkeit, berufliche Bildung auf ihre Machteffekte zu befragen und hegemoniale Strukturen in diesem Kontext sichtbar zu machen. Um Forscher*innen und Vertreter*innen aus der (berufs-)pädagogischen Praxis kritisch für differenzbezogene Themen zu sensibilisieren oder auch praxisrelevante Konzepte zur Professionalisierung von Bildungspersonal im Bereich der beruflichen Bildung entwickeln zu können, ist ein Ausbau kritischer Perspektiven im Forschungsbereich der beruflichen Bildung unerlässlich. Die vorliegende Studie unternimmt den Versuch, hierzu mit folgender Fragestellung einen Beitrag zu leisten:

Welches Wissen zu Differenz ist an den Lernorten Berufsschule und Betrieb institutionell verankert und wie wird dies durch pädagogische Praktiken übersetzt/sichtbar?

Der Mehrwert, der für den skizzierten Forschungsbereich durch den gewählten Zugang generiert wird, liegt insbesondere auch in einer entsprechenden theoretischen Fundierung begründet, die es ermöglicht, Perspektiven von geflüchteten Auszubildenden und mehrheitsgesellschaftlich positionierten Ausbilder*innen unter machtkritischer Analysebrille miteinander zu verbinden. Hierfür wird Michel Foucaults Analytik der Gouvernementalität hinzugezogen, die den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bildet und die im folgenden Kapitel 3. vorgestellt und im Hinblick auf die gewählte Fragestellung fruchtbar gemacht wird.

2.7 Exkurs: Rechtliche Rahmenbedingungen zur Teilhabe an beruflicher Bildung für Geflüchtete

Die vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch, die komplexen und teilweise widersprüchlichen und einer häufigen Änderung unterzogenen rechtlichen Rahmenbedingungen in vollem Umfang darzulegen, welche die Teilhabemöglichkeiten an beruflicher Bildung für Geflüchtete tangieren. Zur besseren Einordnung der bisher durchgeführten Forschungsarbeiten zum Thema Übergang in berufliche Bildung von geflüchteten Jugendlichen ist es dennoch sinnvoll, die für diesen Kontext relevanten, grundlegenden rechtlichen Entwicklungen in diesem Bereich zu skizzieren.

Die Zugangsmöglichkeiten zu beruflicher Bildung und Qualifizierung waren in der Vergangenheit für geflüchtete Jugendliche stark eingeschränkt. Ausbildungsbarrieren konstituierten sich für junge Geflüchtete in den 1990er und 2000er Jahren durch die komplexe Verschränkung verschiedener Rechtsregelungen, die sich durch die enge Verbindung von Arbeits- und Asylrecht in Deutschland ergaben. So war der Zugang zu einer Arbeitsgenehmigung bislang abhängig vom Rechtsstatus und für geflüchtete Jugendliche ohne gesicherten Aufenthalt wurden nur in Ausnahmefällen Arbeitsgenehmigungen erteilt. Ohne diese Genehmigung war die Aufnahme einer betrieblichen Regelausbildung im dualen System nicht möglich. Die arbeitsmarktpolitischen Restriktionen in dieser Zeit schränkten die Ausbildungsteilhabe der jungen Menschen ebenfalls in starkem Maß ein. Das Nachrangigkeitsgebot regelte, dass Arbeits- und Ausbildungsplätze bevorrechtigt an Deutsche und EU-Ausländer vermittelt werden mussten. Bevor ein Arbeitgeber einen freien Ausbildungsplatz also mit einem*r Geflüchteten besetzen konnte, musste zunächst geprüft werden, ob geeignete Deutsche oder Bewerber*innen aus dem EU-Ausland für die Stelle zur Verfügung standen. Von 1997-2001 galt ein generelles Arbeitsverbot für Asylbewerber und Geduldete („Blüm-Erlass“), das vielen Jugendlichen jegliche berufliche Perspektive raubte. Außerdem wurde jungen Menschen ohne gesicherten Aufenthalt die Teilnahme an SGBIII geförderten Maßnahmen verwehrt. Damit entfiel die Möglichkeit beruflicher Qualifizierung außerhalb einer dualen Berufsausbildung, z. B. der Besuch von Maßnahmen zur Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung oder die Qualifizierung durch eine überbetriebliche Ausbildung (vgl. Niedrig 2003, 56ff). Schroeder (2003, 89) beschreibt Geflüchtete in diesem Kontext als „Rechtsbenachteiligte“. Im Gegensatz zu „Marktbenachteiligten“ und „Sozialbenachteiligten“ scheitern sie am Ausbildungsmarkt nicht

aufgrund ihres entwerteten Bildungskapitals oder ihrer psychosozialen Belastungen, sondern in erster Linie aufgrund rechtlicher Diskriminierung (ebd.).

Seit Mitte der 2010er Jahre wurde das deutsche Asylrecht als Reaktion auf die starken Fluchtbewegungen und steigenden Zahlen an Schutzsuchenden in Deutschland umfassend reformiert. Im Rahmen der Verabschiedung der Asylpakete I (Oktober 2015) und II (März 2016) sowie des Integrationsgesetzes (August 2016) durch die Bundesregierung wurden die Gesetze des deutschen Asylrechts in großen Teilen verschärft, um beispielsweise Abschiebeprozesse abgelehnter Asylbewerber*innen schneller durchführen zu können. Die nicht transparente und scheinbar willkürliche Einteilung von Herkunftsländern Geflüchteter in „sichere“ und „unsichere Herkunftsstaaten“ wird in diesem Kontext von Menschenrechtsorganisationen vielfach kritisiert. Während sich die Situation für Menschen aus „sicheren Herkunftsstaaten“ in Deutschland deutlich verschlechtert¹⁰, soll vor allem für diejenigen aus „unsicheren Herkunftsstaaten“ die Teilhabemöglichkeit an beruflicher Bildung und Arbeit durch zahlreiche gesetzliche Liberalisierungen gefördert werden (vgl. Mediendienst Integration 2016). Insbesondere in Anbetracht des drohenden Fachkräftemangels auf dem deutschen Arbeitsmarkt wird die zügige Integration junger Geflüchteter in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in jüngster Vergangenheit zum anerkannten bildungspolitischen Ziel und Interesse. Mit dem Integrationsgesetz, das 2016 novelliert wurde, änderte sich die Rechtslage zum Übergang in Ausbildung, von der insbesondere junge Geflüchtete mit sogenannter guter Bleibeperspektive deshalb profitieren, weil einige Zugangshürden zur Aufnahme einer Berufsausbildung abgebaut wurden (vgl. Mediendienst Integration 2016; Proasyl 2016).

Parallel zu den Gesetzesänderungen wird auf Bundes- sowie auf Länderebene der Übergang junger Geflüchteter in die berufliche Bildung gegenwärtig hinsichtlich der Prämisse der Integrationsförderung deshalb „neu“ diskutiert, da ein formaler Berufsabschluss als wesentliche Zugangsvoraussetzung zum Arbeitsmarkt der Migrationsgesellschaft und damit zu gesellschaftlicher Teilhabe insgesamt betrachtet wird. Zahlreiche „maßgeschneiderte“ bildungspolitische Maßnahmen und Programme zielen auf die Vermittlung von (berufsbezogenen) Deutschkenntnissen, eine berufliche Orientierung sowie berufspraktische Erfahrung durch Praktika in Betrieben ab (vgl. BMBF 2017, 84). Initiativen, die sich an potenzielle Arbeitgeber wenden, bieten in der Regel Beratung zu rechtlichen und organisatorischen Fragen der Beschäftigung von Geflüchteten an. Handlungsempfehlungen an Akteur*innen und Institutionen im Übergang in die berufliche Bildung, wie von Anderson

¹⁰ Diese Menschen dürfen grundsätzlich dann keine betriebliche Ausbildung aufnehmen, wenn sie ihren Asylantrag nach dem 13.08.2015 gestellt haben (Granato/ Junggeburth 2017, 14).

(2016) oder basis & woge e.V. (2019), sollen den jungen Menschen den Einstieg in die Berufsausbildung ermöglichen und zur institutionellen Öffnung des Berufsbildungssystems beitragen. Aufgrund der jüngsten rechtlichen Reformen, die den Zugang zum Ausbildungsmarkt, und zwar zumindest für einen Teil der Geflüchteten, formal vereinfachen, ist bereits zu beobachten, dass die Anzahl derjenigen mit Fluchtbiografie, die in die duale Berufsausbildung einmünden, steigt. Dennoch liegt die Einmündungsquote deutlich unter der der erfolgreich eingemündeten Menschen ohne Fluchtbiografie (vgl. BMBF 2019b, 51; BMBF 2019a, 332).

3. Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit basiert auf Michel Foucaults Analytik der Gouvernementalität, die er Ende der 1970er Jahre im Rahmen einer Vorlesungsreihe am Collège de France entwickelte und die seither vor allem durch die Forschungsrichtung der *gouvernementality studies* weiterentwickelt und für die Bearbeitung geistes- und sozialwissenschaftlicher Fragestellungen fruchtbar gemacht wurde. Foucault untersucht in seinen Ausführungen Formen der Machtausübung durch Praxen des Leitens und Führens, die in der Verbindung von Makroebene (Staat) und Mikroebene (Subjekt) hervorgebracht werden. Dieser Ansatz wird im folgenden Kapitel auf den Forschungsgegenstand „Flucht und berufliche Bildung“ bezogen, und zwar mit dem Ziel, eine macht- und subjektivierungskritische Analysefolie auf das erhobene empirische Interviewmaterial herzuleiten. Das theoretische Konzept der Gouvernementalität ermöglicht es, die institutionellen Ebenen der Lernorte Berufsschule und Betrieb mit der individuellen Ebene der handelnden Subjekte innerhalb der vorherrschenden und sich wandelnden institutionellen Rahmenbedingungen unter einer Perspektive zusammenzudenken. Auf dieser Grundlage wird die Berufsausbildung als (Teil-)Feld gouvernementalen Regierungshandelns gelesen und auf seine gouvernementale Rationalität sowie machttheoretische Implikationen hin untersucht. Das Hauptinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit richtet sich dabei auf die pädagogischen und institutionellen Differenzmarkierungen im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse.

Das folgende theoretische Kapitel gliedert sich in sieben Unterkapitel. Zunächst werden im Unterkapitel 3.1 die Grundbegriffe *Differenz*, *Diskurs* und *Praktik* in ihren Bedeutungszusammenhängen skizziert, da diese im Verlauf der analytischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand immer wieder relevant werden. Zudem widmet sich dieses Unterkapitel dem Übertrag des Differenzkonzepts auf den Kontext von Flucht und Ausbildung, um die perspektivische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit weiter zu schärfen. Das Kernstück der folgenden Überlegungen bildet dann die Auseinandersetzung mit Foucaults Analytik der Gouvernementalität in den Unterkapiteln 3.2 bis 3.4. Die grundlegenden Begriffe und Zusammenhänge des Gouvernementalitätskonzepts nach Foucault werden skizziert und jeweils anschlussfähig für die forschungsleitende Fragen des vorliegenden Forschungsprojektes gemacht. Dies impliziert die Beschreibung historischer und zeitgenössischer Formen gouvernementaler Machtausübung durch Führung und Lenkung ebenso wie die damit verbundene Wandlung des Subjektbegriffs. Foucaults analytische Ausführungen zur liberalen Freiheit und die damit verbundene Entstehung des sogenannten

Sicherheitsdispositivs werden exemplarisch auf den aktuellen Bedrohungsdiskurs um *Migration* übertragen und ermöglichen es so, Fragen nach der Wirkmächtigkeit eben jener Diskurse im Kontext berufspädagogischer Arbeit zu stellen, und zwar insbesondere auch vor dem Hintergrund des zeitgenössischen Neoliberalismus. Anschließend wird im Unterkapitel 3.5 der Übertrag auf die Relevanz von Normalitätskonstruktionen im Kontext von Berufsschule und Beruf am Beispiel von Sprache vollzogen. Das Unterkapitel 3.6 widmet sich, und zwar ebenfalls im Anschluss an Foucault, den Themen *Kritik und Widerstand* mit Überlegungen zu Möglichkeiten der Zurückweisung von (normalisierenden) Regierungsinterventionen. Das Theoriekapitel schließt im Unterkapitel 3.7 mit einer Zusammenfassung ab.

3.1 Theoretische Vorüberlegungen

Die Kernbegriffe, *Differenz*, *Diskurs* und *Praktik*, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen, werden folgend in ihren erziehungswissenschaftlichen Bedeutungszusammenhängen näher erläutert.

3.1.1 Differenz, Diskurs, Praktik – Theoretische Vorüberlegungen

In erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskursen wird der *Differenz*begriff vor allem in Bezug auf ungleiche gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten und die Rolle von Bildungsinstitutionen in diesem Kontext verwendet. So zeigt sich in der empirischen Praxis, dass der demokratische Anspruch von Bildung, Teilhabe zu ermöglichen, nicht für alle Lernenden gleichermaßen eingehalten werden kann. Es wird deutlich, dass sich Benachteiligungen beim Zugang zu schulischer Bildung, Ausbildung, Arbeit oder anderer Form gesellschaftlicher Teilhabe häufig entlang sogenannter Differenzlinien und ihrer Verschränkungen, wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Gender, Sprache oder Behinderung, vollziehen (vgl. Amirpur 2020; Heinemann/Khakour 2019; Mecheril 2016; Diehm et al. 2017; Puhr/Geldner 2017). Die Auseinandersetzung mit der Frage nach einem angemessenen pädagogischen Umgang mit ‚Differenz‘ wurde seit den 1970er Jahren aus verschiedenen Perspektiven und auf Basis eines sich verändernden Differenzbegriffs geführt (vgl. Mecheril/Plößer 2009; Lutz/ Wenning 2001). In Rahmen der vorliegenden Arbeit wird eine

sozialkonstruktivistische, also reflexiv-kritische Perspektive auf Differenz eingenommen, die sich dadurch kennzeichnet, dass die Differenzen und Differenzverhältnisse nicht als gegeben zu verstehen sind, sondern als performativ hergestellt (vgl. Pfaff 2016, 79). Demgegenüber stehen Ansätze, die den Differenzbegriff als solchen nicht kritisch infrage stellen, sondern Unterschiede als faktisch gegeben ansehen. Ausgehend von dieser Grundlage, werden Differenzen etwa unter der Maxime der Gleichberechtigung in pädagogischen Kontexten einfach ausgeblendet oder unter der Maxime der Anerkennung von Differenz als Chance und Bereicherung verstanden. Beide Ansätze sind aus kritisch-reflexiver Sicht nicht unproblematisch. Eine Ausblendung von Differenz kann zwar gleiche Ausgangsbedingungen etwa für Schüler*innen im allgemeinbildenden Schulsystem zur Verfügung stellen, ignoriert damit aber die ungleichen Voraussetzungen privilegierter und nichtprivilegierter Schüler*innen beim Eintritt ins Schulsystem. Dies führt dann im Umkehrschluss zu einem „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“ (ebd., 197), aus dem weniger privilegierte Schüler*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit als Verlierer*innen herausgehen. Um diesem Fallstrick und einem defizitorientierten Blick auf Differenz zu entkommen, verfolgt die Perspektive der Anerkennung von Differenz das Ziel, Verschiedenheit zu berücksichtigen, um gleiche Teilhabe zu ermöglichen.

„Bei der Durchsetzung und Verwirklichung von Gleichheit geht es also nicht um die Herstellung eines Zustandes, sondern um eine bestimmte Sichtweise und Behandlung der Wirklichkeit. Deren Erfolg wird davon abhängen, in welchem Maße auf die grundsätzliche Verschiedenheit der gleich zu Behandelnden Rücksicht genommen wird“ (Dann 2006, 7).

Mit dieser Form der Betrachtung von Verschiedenheit können ungleiche Ausgangslagen von Menschen im Bildungssystem in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden, jedoch entkommt sie nicht der Problematik der binären Unterscheidung, wie in ‚Frauen und Männer‘, ‚Behinderte und Nichtbehinderte‘ oder ‚Migrant*innen und Nichtmigrant*innen‘. Damit werden nicht nur alle Lebensentwürfe jenseits dieser binären Schemata ausgeblendet und Lernende als entweder dies oder jenes festgeschrieben, sondern es besteht auch die Tendenz, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu übersehen, die in Differenzverhältnisse systematisch eingeschrieben sind und die auch innerhalb von Bildungsinstitutionen wirksam werden (vgl. Mecheril/ Plößer 2009, 195). Die Abwendung von den hier skizzierten Perspektiven der Ausblendung oder Anerkennung basiert vor allem auf einem veränderten Verständnis von Differenz. Wie einleitend bereits erwähnt, fassen sozialkonstruktivistische und reflexiv-kritische Perspektiven Differenz als Ergebnis sozialer Unterscheidungspraxen auf, das

diskursiv durch wiederholte Grenzziehung zwischen ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ konstruiert wird. Diese Sicht stellt also grundsätzlich infrage, ob der substanzielle Kern einer Sache überhaupt erfasst werden kann (vgl. Thompson 2016, 61). Diese Überlegungen schließen an theoretische Analysen des französischen Philosophen Jacques Derrida an, die er 1967 erstmals in dem Buch „Grammatologie“ publiziert hat. Derrida kritisiert das bis dahin gängige Vernunftkonzept abendländischen Denkens, welches die objektive Existenz von Sachen und Phänomenen voraussetzt, auch bezeichnet als „Logozentrismus“ (ebd.). Um zum Kern der Sache zu gelangen, bedarf es demnach lediglich einer richtigen Darstellung des über die Sache generierten Wissens. Eine solche Perspektive ist in mehrfacher Hinsicht deshalb problematisch, da es nach Derrida für die Hervorbringung von Wissen und Begriffen immer unabdingbar ist, Unterscheidungen aufzumachen und Differenzen zu bestimmen. Durch die logozentristische Perspektive hingegen wird die Möglichkeit der Existenz eines allgemeinen, verbindlichen Standpunktes postuliert. Die Vereinnahmung dieses Standpunktes geht mit Ansprüchen der Wahrheit und Überlegenheit einher und ermöglicht es, durch die Formulierung von Differenzbestimmung generiertes Wissen als Strukturvorlage zur Erfassung der Welt durchzusetzen (vgl. Derrida 1974). Norm, als das „Allgemeine“ gefasst, avanciert so zur machtvollen Normalität, da Einzelne immer auch unter die Erwartung des Allgemeinen gestellt und auf das Allgemeine hin identifiziert werden (vgl. ebd.).

Nach *Differenz* zu fragen, bedeutet in diesem Kontext nicht, nach dem Wesen eines Unterschieds oder nach dem Wesen der Dinge zu fragen, sondern danach, wie und von wem Wissen über jemanden oder etwas produziert wird, also wo Unterscheidungen gemacht werden und in welcher Ordnung dieses Wissen zur Erhaltung spezifischer Machtverhältnisse funktioniert. Auch die humanistische Bildungstradition, an die viele pädagogische Konzepte und erziehungswissenschaftliche Theorien anknüpfen und die sich auch im Konzept der Ausbildung wiederfindet, ist von der Vorstellung eines allgemeingültigen Wissens und Standpunktes durchzogen und eng mit der Idee einer universell begründbaren Vernunft verknüpft (vgl. Thompson 2016, 66). Die daraus resultierenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen können sichtbar gemacht werden, indem der Blick darauf gerichtet wird, wie das situativ geltende Wissen und die daraus folgenden Unterscheidungspraxen für die jeweiligen Akteur*innen unterschiedliche Möglichkeitsräume definieren.

„Wenn pädagogische Prozesse mit abstrakten und allgemeinen Begriffen beschrieben werden – mit ›Vernunft‹, ›Mensch‹, ›Wissen‹ oder auch ›Bildung‹ – wird systematisch

verdunkelt[,] wessen Veränderung, in welcher Situation wie beschrieben wird“ (ebd., 67).

Für den Bereich der beruflichen Bildung ist die hier eingenommene Perspektive auf Differenz und Differenzverhältnisse mitunter deshalb besonders produktiv, weil sie die Ebene von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen mitdenkt. Statt also pauschal danach zu fragen, wie mit geflüchteten Auszubildenden im institutionellen Setting der Ausbildung pädagogisch umgegangen werden sollte, lauten die Fragen eher, wie Differenz an den Lernorten Betrieb und Berufsschule hergestellt wird, wie die beteiligten Akteur*innen sich in diesen Differenzverhältnissen positionieren und welche Implikationen dies für die Beteiligten mit sich bringt.

Der *Diskursbegriff*, wie er in dieser Arbeit wiederholt Verwendung findet, basiert auf dem Diskursverständnis Michel Foucaults, der in der „Archäologie des Wissens“ (2013, orig. 1969) darauf verweist, dass in der Sprache das Verständnis von Wirklichkeit sowie zugrundeliegender Machtstrukturen sichtbar wird und dass durch Sprache Wirklichkeit wiederum erst erzeugt wird:

„Ich möchte zeigen, daß der Diskurs keine dünne Kontakt-, oder Reibefläche einer Wirklichkeit und einer Sprache, die Verstrickung eines Lexikons und einer Erfahrung ist; ich möchte an präzisen Beispielen zeigen, daß bei der Analyse der Diskurse selbst die offensichtlich sehr starke Umklammerung der Wörter und der Dinge sich lockern und eine Gesamtheit von der diskursiven Praxis eigenen Regeln sich ablösen sieht. Diese Regeln definieren keineswegs die stumme Existenz einer Realität [...], sondern die Beherrschung der Gegenstände“ (ebd. 2013, 74).

Diskurse sind somit als Praktiken zu begreifen, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (ebd.). Daraus ist demnach abzuleiten, dass alles Wissen immer diskursiv vermittelt ist. Je nach Gegenstandsbereich kann es Diskurse geben, die eine bestimmte Gruppe von Aussagen umfassen, wie zum Bereich ‚Migration‘. Diskurse sind dabei pluralistisch zu denken. Ein einzelner Gegenstand kann in verschiedenen Diskursen unterschiedlich erscheinen, und zwar je nachdem, ob es sich zum Beispiel um einen juristischen Diskurs, einen wissenschaftlichen, ökonomischen oder politischen Diskurs handelt (vgl. Parr 2014, 234).

In Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist anschließend an diese Perspektive auf Machtverhältnisse interessant, wie im institutionellen Kontext beruflicher Bildung Differenzmarkierungen durch pädagogische Praktiken vollzogen werden. Der Begriff der *Praktik*, der in dieser Arbeit Anwendung findet, gilt als zentrale Kategorie der soziologischen Praxistheorie und der daran anschließenden praxeologischen Ansätze in den Cultural Studies.

Mit dem Ziel, die performative und materielle Dimension der Produktion von Sinn zu erfassen, nimmt diese Forschungsrichtung kulturelle Alltagspraktiken sozialer Akteur*innen in den Blick (vgl. Hillebrandt 2009, 371). Praktiken sind dabei nicht als intendierte Handlungen zu verstehen, sondern als Verhaltensakte, die auf „routinisiertem, implizitem, nicht reflektiertem und kollektiv geteiltem Wissen beruhen“ (Elias/ Franz/ Murmann et al. 2014, 4) und die zur sozialen Konstruktion von Wirklichkeit beitragen. Das implizite und kollektiv geteilte Wissen materialisiert und aktiviert sich in Praktiken in Form von Körpern und Körperbewegungen sowie Artefakten, also Dingen und Gegenständen. Nicht reflektiertes Wissen meint in diesem Zusammenhang kein mental bewusstes Wissen, sondern jenes, das körperlich und/oder dinglich als sogenanntes inkorporiertes Wissen zutage tritt (vgl. Reckwitz 2004, 45). Die Routine oder die Wiederholung als wichtiges Strukturelement von Praktiken macht diese zu strukturierenden Momenten und konstitutiven Bestandteilen sozialer und kultureller Ordnungen. Auch die Arbeiten des Soziologen Pierre Bourdieu zum Habitusbegriff lassen sich dem praxeologischen Ansatz zuordnen, denn der Begriff des Habitus verweist auf die Reproduktion kultureller Ordnungen durch implizit vollzogene, inkorporierte Praktiken von Subjekten (vgl. Elias et al. 2014, 4). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit richtet sich das Interesse auf differenzmarkierende Praktiken im institutionellen Kontext der beruflichen Bildung und somit auf pädagogische Praktiken, durch welche implizites und kollektiv geteiltes Wissen zu migrationsbezogenen und anderen im pädagogischen Kontext relevanten Differenzschemata sichtbar wird. Dieses Wissen wird über Beschreibungen von institutionellen Routinen und Erzählungen zu Interaktionssituationen im Ausbildungskontext von Ausbilder*innen und Auszubildenden zugänglich und ermöglicht die Frage danach, welche Rolle differenzmarkierende Praktiken bei der Reproduktion hegemonialer Differenzordnungen in diesem Rahmen spielen.

3.1.2 Differenz im Kontext von Flucht und Ausbildung

In dieser Arbeit richtet sich der Blick auf *Differenzverhältnisse* im pädagogischen Kontext von Flucht und Ausbildung. Die eingenommene Perspektive dockt an die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung sowie an die Migrationspädagogik an. Zentral in der Auseinandersetzung mit Migration als Differenzkategorie ist in diesem Kontext das Verhältnis von Individuen und Gruppen zu natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril 2016, 15). Letztere verweisen darauf, dass die Frage

danach, wer als zugehörig zur deutschen Mehrheits- oder auch Dominanzgesellschaft gilt, über Zugehörigkeitsdiskurse beantwortet wird, in welchen auf diffuse Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität, Rassenkonstruktionen, Kultur und Religion verwiesen wird und in welchen das Aussehen oder der Klang des Namens eines Menschen eine übergeordnete Rolle spielt (vgl. Castro Varela/ Mecheril 2010, 40f). Die wiederholte Grenzziehung zwischen Normalität und Abweichung, zwischen natio-ethno-kulturell zugehörig und nichtzugehörig vollzieht sich auf formaler Ebene durch entsprechende Gesetze und Erlasse, auf sozialer Ebene durch symbolische Praktiken des Ein- und Ausschlusses und auch auf materieller Ebene durch Ausweise und Grenzen (vgl. Mecheril 2016, 15).

Das/Der/Die „Migrationsandere“ wird aus dieser Perspektive heraus also erst entlang einer Norm hervorgebracht, die als Erwartungsmaßstab durch ein nicht markiertes „Wir“ gesetzt wird. Die damit einhergehenden Zuschreibungen und Bilder, wer/was als zugehörig oder nichtzugehörig gilt, entstehen nicht zufällig situativ, sondern in Anschluss an historisch gewachsene, nachhaltig wirkende und sich selbst reproduzierende Diskurse. Stuart Hall (2012) zeichnet in seiner Analyse „Der Westen und der Rest: Diskurse und Macht“ eindrücklich nach, wie sich die Idee des „modernen Westens“ im Gegensatz zum „Rest“ der Welt durch die von Europa ausgehende gewaltsame Kolonisierung großer Teile der Welt entwickelte. In Anlehnung an Foucaults Diskurstheorie und Edward Saids Studie des Orientalismus identifiziert Hall verschiedene diskursive Strategien „des Westens“, welche die Repräsentation des „Rests“ als das „absolute, wesenhafte, verschiedene andere“ (ebd., 167) möglich machen. „Die Figur des „Anderen“, der an den äußeren Rand der begrifflichen Welt verbannt und als absoluter Gegensatz, als die Negation all dessen konstruiert war, wofür der Westen stand, tauchte mitten im Zentrum des Diskurses über die Zivilisation, die Kultiviertheit, die Modernität und die Entwicklung des Westens wieder auf. „Der Andere“ war die „dunkle“, die vergessene, unterdrückte und verleugnete Seite, das Gegenbild der Aufklärung und der Modernität“ (ebd., 174). Der Diskurs über „den Anderen“ besteht demzufolge aus zwei zentralen Elementen, aus der vereinfachenden Stereotypisierung des Wesens der Menschen und aus der Spaltung dieses Stereotyps in zwei Hälften im Sinne einer Dichotomisierung (vgl. ebd., 167). Der Prozess des Fremdmachens wird auch als *Othering* bezeichnet. *Othering* rekurriert in Anschluss an theoretische Analysen Edward Saids oder auch Gayatri C. Spivaks auf Diskurse des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis, in welcher „die Anderen“ in Anlehnung an Kolonialdiskurse als gegensätzlich zu einem imaginären (westlichen) „Wir“ konstruiert werden (vgl. Castro Varela/ Mecheril 2010, 42). Das als fremd Markierte gilt als Störung der Ordnung des „Wir“ und stellt vermeintliche Selbstverständlichkeiten und

Normalitäten infrage. Othering kann auch als Prozess oder Mechanismus begriffen werden, der Grenzziehungen zwischen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten hervorbringt. In dieser Dichotomie gilt das „Eigene“ als das Unmarkierte, Unproblematische, das mit positiven Zuschreibungen verknüpft wird, und zwar in Abgrenzung zu einem kulturell-ethisch „Anderen“, welches mit negativen Zuschreibungen verknüpft und als unnormale und minderwertig charakterisiert wird (vgl. Foroutan/ Ikiz 2016, 142). Der Rückgriff auf die Kategorie „Kultur“ vollzieht sich dabei häufig als Ersatz für „Rasse“, sodass sich in jüngster Zeit der Begriff des Kulturrassismus etabliert hat. Um zu verdeutlichen, worin sich Kulturrassismus von genetischem Rassismus unterscheidet, wird hier zunächst Stuart Halls Definition ‚rassistischer Diskurse‘ relevant:

„In rassistischen Diskursen funktionieren körperliche Merkmale als Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz. Es entsteht etwas, was ich als rassistisches Klassifikationssystem bezeichnen möchte, ein Klassifikationssystem, das auf rassistischen Charakteristika beruht. Wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen“ (Hall 2000, 7).

Im gegenwärtigen Diskurs, so Hall, wurde dieser genetische Rassismus durch den kulturellen Rassismus oder auch Kulturrassismus abgelöst. Für den Bereich der beruflichen Bildung wird dieser dann relevant, wenn Ausschlüsse aus dem Ausbildungssystem von Menschen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund mit kulturellen Unterschieden oder fehlender kultureller Passung begründet werden (vgl. Hormel 2013; Schneider/ Yemane/ Weimann 2014). Aus ähnlicher Perspektive wie Hall beschreibt Étienne Balibar Kulturrassismus mit dem Begriff „Rassismus ohne Rassen“ und versteht darunter die Naturalisierung des ‚Kulturellen‘:

„Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus in den Zusammenhang eines ‚Rassismus ohne Rassen‘, [...] eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf beschränkt, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweise und Traditionen zu behaupten“ (Balibar 1990, 28).

Die für das „Wir“ identitätsstiftende Funktion von Veränderungsprozessen dient also vor allem der Stabilisierung gesellschaftlicher und kultureller Hegemonie. Hier knüpft auch die migrationspädagogische Perspektive um die Frage danach an, wer mit welchen Implikationen als Migrant*in bezeichnet wird. Wie in diesem Unterkapitel deutlich gemacht werden konnte, konzentriert sich der öffentliche Diskurs in dieser Frage weniger auf die Migrationserfahrung

von Menschen, sondern eher auf „eine vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (Castro Varela/ Mecheril 2010, 38). Dass migrationsbezogene Differenzschemata in Bildungsinstitutionen durch pädagogisches Handeln und institutionelle Rahmenbedingungen bestätigt und reproduziert werden, konnte insbesondere für den allgemeinbildenden Bereich empirisch bereits belegt werden (Weber 2003; Gomolla/ Radtke 2009). Gleichsam erweisen sich weitere machtvolle Unterscheidungspraxen in pädagogischen Kontexten als relevant zur Herstellung und Aufrechterhaltung hegemonialer Machtverhältnisse, die sich neben Migration/Ethnie entlang weiterer Differenzordnungen, wie Gender, Geschlecht, Klasse, Behinderung, Körper oder Sprache, vollziehen (vgl. Dirim/ Khakpour/ Shure et al. 2018). Wie bereits deutlich wurde, können Differenzen als zeitlich und räumlich bedingte Resultate von machtvollen Unterscheidungspraxen gefasst werden. Selbst- und Fremdzuschreibungen sind in diesem Zusammenhang zentrale Mechanismen, welche die soziale Positionierung von Individuen im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Ordnungen bedingen (vgl. Dirim/ Mecheril 2018, 41).

Anknüpfend an die vorangegangenen Überlegungen zur Herstellung migrationsbezogener Differenzverhältnisse in pädagogischen Kontexten, wird die Frage danach relevant, wie sich Akteur*innen im institutionellen Kontext der beruflichen Bildung hegemonialer Differenzordnungen positionieren und welche die Implikationen für bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sind. Um sich dieser Frage theoretisch zu nähern, richtet sich der Blick im Folgenden auf die spezifischen Funktionsmechanismen von Herrschaft, die Michel Foucault in seinen Analysen zur Gouvernementalität herleitet und die für den Kontext der vorliegenden Forschung in vielerlei Hinsicht fruchtbar gemacht werden können.

3.2 Das Konzept der Gouvernementalität – Menschenführung zwischen Totalisierung und Individualisierung

Der französische Historiker und Soziologe Michel Foucault entwickelte sein Konzept der ‚Gouvernementalität‘ im Rahmen einer Vorlesungsreihe am Collège de France in den Jahren 1977/78. Gouvernementalität als spezifische Form der Macht ist ein Konzept, das als Weiterentwicklung und Korrektur von Foucaults Machtanalytik von 1975 gelesen werden kann. Foucaults Interesse richtet sich im Rahmen der Entwicklung des

Gouvernementalitätskonzepts insbesondere auf die Frage nach dem Prozess der Herausbildung von moderner Staatlichkeit und moderner Subjektivität (vgl. Foucault 2017; 2018, orig. 2004). In seinen früheren Werken diente die Ausübung von Macht, gleichgesetzt mit Herrschaft, zur disziplinären Zurichtung individueller Körper. Die umfassenden Prozesse der Subjektivierung wurden von Foucault zunächst nicht in seine Analysen mit einbezogen (vgl. Klingovsky 2009, 103). Gleichzeitig konzentrierte Foucault sich auf lokale Praktiken und spezifische Institutionen, wie Gefängnisse und Krankenhäuser. Der Staat als Resultat gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse ist eine Ebene, die in Foucaults Analytik zunächst keine Rolle spielte und von ihm, wie die Ebene der Subjektivierung, erst im Konzept der Gouvernementalität als Moment in das Feld der Macht integriert wurde (vgl. ebd.). Die Einführung dieser beiden Ebenen, Subjektivierung und Staatsformierung, ermöglichen Foucault, die Dimensionen der Totalisierung, die eher mit dem Staat in Verbindung gebracht wird, und die Dimension der Individualisierung im Konzept der Gouvernementalität unter einer Perspektive zu betrachten und zusammenzudenken (vgl. Gertenbach 2010, 22). Foucault formuliert die Bedeutung von Gouvernementalität als „die aus den Institutionen, den Vorgängen, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken gebildete Gesamtheit, welche es erlauben, diese recht spezifische, wenn auch sehr komplexe Form der Macht, auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als wichtigste Wissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat“ (Foucault 2017, 162). In seiner Analyse untersucht Foucault verschiedene Arten der Regierung im Sinne eines „politischen Wissens“ (ebd., 520) der Menschenführung, von antiken griechischen und römischen Führungskonzepten über die Formen der Führung in der Staatsräson und der Polizeiwissenschaft der frühen Neuzeit bis hin zur Regierungsrationalität des Liberalismus und Neoliberalismus im 20. Jahrhundert (vgl. ebd.). Dabei identifiziert Foucault als zentrale gemeinsame Bedeutungsebene, dass allen Regierungsrationalitäten eine Art der Machtausübung immanent ist, die sich einerseits durch die äußere Fremdführung durch Andere sowie andererseits durch die innere Führung des eigenen Selbst kennzeichnet und die auch als Selbstführung oder Selbsttechnologie beschrieben werden kann (vgl. Foucault 1982, 248). Auf diese allgemeine Form des Regierens bezogen, fallen zahlreiche Handlungsformen und Praxisfelder in die Zuständigkeit von Regierung (vgl. ebd., 255), so auch Erziehung und Bildung. Foucault begreift Regierung somit als „simultane Individualisierungs- und Totalisierungsinstanz“ (Gertenbach 2010, 23) und der Kern seiner Analytik der Gouvernementalität ist demzufolge eine Perspektive auf Regierung als Menschenführung und als gleichzeitiges Zusammenlaufen einer totalisierenden Version mit einer individualisierenden Form von Macht.

3.2.1 Das christliche Pastorat als Ursprung gouvernementaler Regierungsrationalität

Historisch verankert Foucault diese Fusion einer totalisierenden Version von Macht mit einer Form der individualisierenden Macht am Ende des 16. Jahrhunderts und zu Beginn des 17. Jahrhunderts in der Entstehung des modernen Staates (vgl. Foucault 2017, 417; 451). Dem Begriff der Regierung als Form der Führung kommt im Konzept der Gouvernamentalität dabei eine besondere Rolle zu. Foucault knüpft in seinen Ausführungen zur Gouvernamentalität an einen Regierungsbegriff an, der nicht eng politisch gefasst ist, sondern einen sehr weiten Bereich abdeckt.

„»Führung« heißt einerseits, andere (durch mehr oder weniger strengen Zwang) zu lenken, und andererseits, sich (gut oder schlecht) aufzuführen, also sich in einem mehr oder weniger offenen Handlungsfeld zu verhalten. Machtausübung besteht darin, »Führung« zu lenken, also Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verhalten zu nehmen. Macht gehört weniger in den Bereich der Auseinandersetzung zwischen Gegnern oder der Vereinnahmung des einen durch den anderen, sondern in den Bereich der »Regierung« in dem weiten Sinne, den das Wort im 16. Jahrhundert besaß. Damals bezog es sich nicht nur auf politische Strukturen und die Staatsverwaltung, sondern meinte auch die Lenkung des Verhaltens von Individuen und Gruppen: von Kindern, Seelen, Gemeinschaften, Familien, Kranken, es umfasste nicht nur institutionalisierte und legitime Formen politischer und ökonomischer Unterordnung, sondern mehr oder weniger überlegte und berechnete Handlungsweisen, die jedoch alle darauf abzielten, die Handlungsmöglichkeiten anderer Individuen zu beeinflussen. In diesem Sinne heißt Regieren, das mögliche Handlungsfeld anderer zu strukturieren“ (Foucault 2005, 286).

Auch der Bereich der Pädagogik, wörtlich übersetzt aus dem Griechischen als „[Kunst bzw. Handwerk betreffend die] Führung eines Knaben“ (Pape/ Sengenbusch 1914), fällt somit unter das Regierungskonzept Foucaults. (Berufliche) Bildung und insbesondere die Ausbildung als pädagogisches Feld werden unter dieser Perspektive auch zum Bereich von Regierungshandeln gefasst als vorstrukturierende Einflussnahme auf mögliche Handlungsfelder derjenigen, die geführt werden sollen.

In seinen Ausführungen zum Konzept der Gouvernamentalität verdeutlicht Foucault zudem, dass der Ausgangspunkt dieser Formen der Macht, nämlich Totalisierung und Individualisierung, historisch weit früher zu verorten sei. Als Ursprung für die Idee einer Regierung als Fremd- und Selbstführung zugleich identifiziert Foucault die christlich-religiösen Machttechniken, die er als pastorale Macht bezeichnet. Die für den modernen westlichen Staat kennzeichnende Regierungspraxis des Führens von Führungen wurde

möglich, da sich die innerhalb des Christentums entwickelten pastoralen Führungstechniken im Verlauf der Zeit von der Institution Kirche lösten und auf staatliche Bereiche ausbreiteten.

In seinen Ausführungen beschreibt Foucault das christliche Pastorat mit dem Bild der Beziehung zwischen Hirt und Herde. Der christliche Pastor als guter Hirte leitet die Individuen seiner Gemeinde, in dieser Metapher die Schafe der Herde, zum jenseitigen Heil. Die Macht des Hirten ist dabei auf die Herde, also auf die Individuen seiner Gemeinde ausgerichtet und nicht auf ein Grenzen umfassendes geografisches Territorium. Diese Selbstlosigkeit der pastoralen Macht richtet sich auf das Seelenheil der Einzelnen, für das der Pastor Sorge tragen muss. Das Spezielle am christlichen Pastorat als Führungstechnik im Gegensatz zu griechischen und römischen Führungskonzepten liegt darin begründet, dass verschiedene Analysemethoden, Reflexions- und Führungstechniken entwickelt wurden, über die Kenntnis über die innere Wahrheit der Individuen und ihre Formierung zu Subjekten gewährleistet werden soll (vgl. Foucault 2017).

„Es geht nicht bloß darum, das zu unterrichten, was man wissen und was man tun muß. Es geht nicht bloß darum, durch allgemeine Prinzipien zu unterrichten, sondern durch eine tägliche Modulation. Doch dieser Unterricht muß auch eine Beobachtung, eine Überwachung, eine jeden Augenblick ausgeübte und möglichst kontinuierliche Lenkung des vollständigen und totalen Verhaltens der Schafe umfassen“ (ebd., 263).

Der Versuch des Zugriffs auf diese Kenntnis über die einzelnen Individuen vollzieht sich beispielsweise über die Institutionalisierung der Beichte oder über die Instanz des reinen Gehorsams. Gehorsam bedeutet im Christentum dabei nicht zu gehorchen, um ein Ziel zu erreichen oder eine bestimmte Tugend zu erlangen, sondern, so der absolute Kontrollanspruch der pastoralen Macht, es geht darum, sich voll und ganz in die Abhängigkeit des Pastors zu begeben, um sich im Sinne Gottes leiten zu lassen und das Gehorchen selbst zur Tugend zu machen. „Man gehorcht, um gehorsam sein zu können, um zu einem Zustand des Gehorsams zu gelangen“ (ebd., 258). In diesem Zusammenhang beschreibt Foucault die Beziehung zwischen Pastor und Individuum als „Unterwerfungsbeziehung eines Individuums unter ein anderes Individuum“ (ebd., 255), als „Beziehung vollständiger Knechtschaft“ (ebd., 258). Pastorale Macht bezeichnet dabei allerdings kein einseitiges Verhältnis, sondern es handelt sich immer um eine wechselseitige Machtbeziehung zwischen individuellen, oder kollektiven Partnern, die tief in gesellschaftlichen Zusammenhängen verwurzelt ist und keine zusätzliche übergeordnete Struktur bildet (vgl. Foucault 2005, 285). Wenngleich durch die Idee der pastoralen Macht eine sehr absolutistische Form von Macht transportiert wird, so ist davon

auszugehen, dass Individuen immer auch selbst darüber entscheiden können, inwieweit sie sich dieser Macht unterwerfen.

Die pastorale Macht als christliche Führungstechnik, als Regierung der Seelen statt der Regierung von Menschen oder Territorien, hat im 16. und 17. Jahrhundert eine Loslösung vom rein kirchlich-institutionellen Kontext erfahren und verbreitete sich über den christlichen Entstehungskontext hinaus auch auf die Ebene des Staates und der Institutionen (vgl. Foucault 1988, 58). So sind beispielsweise die Polizei, die Fürsorgevereine, die Familie, die Medizin sowie die Erziehungsinstitutionen jene Institutionen, die im modernen Staat eine Pastoralfunktion übernehmen und erfüllen. Die Versprechen auf die jenseitigen Ziele von Heil durch Unterwerfung wurden im Sinne einer politischen Programmatik reformuliert in Gesundheit, Wohlergehen, Schutz und Sicherheit im Diesseits (vgl. Foucault 2005, 279). Voraussetzung dafür war die Entwicklung einer Reflexionsebene, die das Regierungshandeln selbst mit der Frage nach den Voraussetzungen von Regierung sowie nach ihrem Gegenstand und ihren Zielen in den Blick nimmt (vgl. Lemke/ Krasmann/ Bröckling 2015, 11). Mit der Entwicklung dieser Form von politischer Vernunft wurde es möglich, dass sich gegen Ende des 16. Jahrhunderts und zu Beginn des 17. Jahrhunderts die individualisierende Macht des ursprünglich christlichen Pastorats mit der totalisierenden Macht des Staates verbinden konnte. Dieser Punkt markiert die Herausbildung des modernen (westlichen) Staates (vgl. ebd.), der das Individuum als für die Regierung zentrales Element erkennt und anerkennt.

3.2.2 Subjektivierung als Kontaktpunkt zwischen Herrschaftstechniken und Selbsttechniken

Das Konzept, das sich in dieser staatlichen Verbindung von individualisierender und totalisierender Macht materialisiert, ist das des ‚Führens von Führungen‘, welches zuvor bereits erläutert wurde. Für die Analyse spezifischer Regierungsrationalitäten ist diese Fusion für Foucault deshalb von besonderer Bedeutung, da sie ermöglicht, Herrschaftstechniken und Subjektivierungsprozesse auf gleicher Ebene zu beobachten und aufeinander zu beziehen. Er beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit der Entwicklung von Selbstverhältnissen und Selbsttechniken von Individuen, wobei er seine Analyse in der Antike beginnt. Mit der Wendung auf das eigene Selbst wird der Mensch zum selbstreflexiven Wesen, das sich selbst zum Gegenstand einer Handlung macht und darauf abzielt, diesem Selbst eine Form zu geben (vgl. Foucault 2015, 60f., orig. 1984). Wrana (2006) pointiert,

„dass reflexive Praxis nicht (nur) aus der Erkenntnis seiner selbst besteht, sondern aus einer allgemeinen Haltung gegenüber sich und der Welt, und aus konkreten Handlungsweisen, die das Selbst an sich ausführt. Die Handlungsweisen bilden Institutionalisierungsformen aus, die von Freundschaften bis hin zu Meister-Schüler-Beziehungen reichen und als mehr oder weniger pädagogisch attribuiert werden können (vgl. ebd., 25).

Der Unterschied des Subjektbegriffs zwischen Foucaults früheren Arbeiten zur Disziplin und dem Konzept der Gouvernementalität zeigt sich hier deutlich. Subjektivierung ist nicht lediglich Unterwerfung, sondern das Subjekt ist das Ergebnis eines wechselseitigen Herstellungsprozesses durch Erfahrungen vor dem Hintergrund bestimmter gesellschaftlicher Transformationen, Machtverhältnisse und Rahmenbedingungen (vgl. ebd., 24). Mit dem Begriff der Selbsttechniken, den Foucault in seine Analyse zur modernen Gouvernementalität einführt, lässt sich das Konzept der Subjektivierung als Beziehung zwischen Selbst- und Fremdkonstitution untersuchen oder auch als Kontaktpunkt zwischen der Lenkung durch Andere (Herrschaftstechniken) und der Lenkung des Selbst (Selbsttechniken) verstehen.

„I think that if one wants to analyze the genealogy of the subject in West civilization, [s]he has to take into account not only techniques of domination but also techniques of the self. Let's say: [s]he has to take into account the interaction between those two types of techniques - techniques of domination and techniques of the self. [S]He has to take into account the points where the technologies of domination of individuals over one another have recourse to processes by which the individual acts upon him[her]self. And conversely, [s]he has to take into account the points where the techniques of self are integrated into structures of coercion or domination. The contact point, where the individuals are driven by others is tied to the way they conduct themselves, is what we can call, I think, government” (Foucault 1993, 203).

Die Rolle der Regierung in dieser Bewegung kennzeichnet sich nach Foucaults Ausführungen durch die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt werden können (vgl. Foucault 1993, 203f). Übertragen auf die Situation am Ausbildungsmarkt in Deutschland, der sich mit einem Rückgang neu abgeschlossener Ausbildungsverträge, den Folgen des demografischen Wandels sowie einem Trend hin zur Höherqualifizierung konfrontiert sieht (vgl. BMBF 2020), richten sich die Interessen von Politik und Wirtschaft unter anderem auf die Sicherung von Fachkräften und die Steigerung der Attraktivität von Ausbildungsberufen, vor allem im Handwerk und in der Industrie (vgl. ebd., 7). Geflüchtete Jugendliche, die seit Mitte der 2010er Jahre im Zuge steigender globaler Fluchtbewegungen nach Deutschland kamen, werden in diesem Zusammenhang als neue Zielgruppe identifiziert (vgl. Vogel/ Scheiermann 2019, 5). Um das Interesse dieser Jugendlichen auf das Ziel einer

Berufsausbildung in den entsprechenden Branchen zu lenken, mit Rückgriff auf Foucault also die Selbsttechnologien zu fördern, die an Regierungsziele gekoppelt werden können, wurden verschiedene Anreize geschaffen, indem für eine bestimmte Gruppe geflüchteter jungen Menschen¹¹ die Aufnahme einer Berufsausbildung an die Möglichkeit einer Bleibeperspektive in Deutschland geknüpft wurde. Förderlich für die Ausübung politischer Macht ist aus dieser Perspektive eine Überschneidung der Interessen von Staat und Bevölkerung. Die Integration von subjektiven Selbsttechniken und politischer Herrschaft ermöglicht somit eine Führung von Führungen und das Regieren ist als (selbstreflexive) Aktivität zu begreifen, die in die Denk- und Verhaltensweisen der Bevölkerung eingreift. Mit Foucault gesprochen: „Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren“ (Foucault 1994, 255). Dieser vorstrukturierte Handlungsraum materialisiert sich dabei über diskursiv hergestellte Wahrheiten, die einen zentralen Bezugsmoment der Subjektivierung von Individuen darstellen, da diese sich in Übereinstimmung mit diesen Wahrheiten selbst führen (vgl. Günzel 2014, 297). Wahrheit versteht Foucault in diesem Zusammenhang nicht als eine Beschreibung von Wirklichkeit, sondern als auch über Regierungspraktiken diskursiv hergestellt.

"Die Wahrheit ist von dieser Welt; in dieser wird sie aufgrund vielfältiger Zwänge produziert, verfügt sie über geregelte Machtwirkungen. Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre 'allgemeine Politik' der Wahrheit: d. h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren läßt" (Foucault 1978, 158).

3.2.3 Der institutionelle Kontext beruflicher Bildung als Feld gouvernementalen Regierungshandelns?

Foucaults Konzept des Führens von Führungen, das er im Zuge seiner Analytik der Gouvernamentalität entwickelt, ist insofern anschlussfähig an die vorliegende Arbeit, als dass es die Möglichkeit eröffnet, den institutionellen Kontext der beruflichen Bildung selbst unter dieser theoretischen Folie zu betrachten und sie somit als Feld gouvernementalen Regierungshandelns in den Blick zu nehmen und auf ihre machttheoretischen Implikationen hin zu befragen. Im Zuge der Frage nach differenzmarkierenden Praktiken im institutionellen Kontext beruflicher Bildung richtet sich das Interesse unter anderem auf die Haltung der

¹¹ Nämlich diejenigen aus „sicheren Herkunftsstaaten“ und mit „guter Bleibeperspektive“ (nähere Ausführungen hierzu im Unterkapitel 2.7 Exkurs: *Rechtliche Rahmenbedingungen zur Teilhabe an beruflicher Bildung für Geflüchtete*).

Ausbilder*innen, die im Interviewmaterial sichtbar wird. Damit sind einerseits die Haltung gegenüber sich selbst in ihrer pädagogischen (Führungs-)Funktion gemeint und andererseits auch die Haltung gegenüber Auszubildenden mit und ohne Fluchtbiografie und anderen Akteur*innen im institutionellen Gefüge der beruflichen Bildung. In einem zweiten Schritt ermöglicht die gewählte theoretische Perspektive in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob das empirische Material durch die Erzählungen der Auszubildenden und Ausbilder*innen Hinweise darauf liefert, welche Formen der Führungen und Selbstführungen sichtbar werden und in welchem Verhältnis oder in welcher Beziehung diese zueinander stehen. Drittens, Bezug nehmend auf den Aspekt der Politik der Wahrheit und der sich daraus konstituierenden Möglichkeitsräume, stellt sich im Kontext der vorliegenden Arbeit die Frage danach, auf welche Wahrheiten und Diskurse die Interviewpartner*innen Bezug nehmen und welche (Un-)Möglichkeitsräume sich für die jeweiligen Akteur*innen in diesem Zusammenhang eröffnen. Um weitere Anschlussmöglichkeiten zwischen dem Konzept der Gouvernementalität und dem Gegenstand dieser Arbeit deutlich machen zu können, ist ein tieferes Eintauchen in Foucaults Analytik erforderlich. Im Folgenden richtet sich der Blick deshalb auf die Formen von Regierung, die Foucault als Vorläufer moderner Gouvernementalität identifiziert. Insbesondere die Regierungsrationalität des Liberalismus und die ihm zuzuordnenden Elemente der politischen Ökonomie, Bevölkerung und Freiheit sowie Foucaults Überlegungen zum Neoliberalismus im 20. Jahrhundert legen den Grundstein für weiterführende Gedanken zum Thema der vorliegenden Arbeit.

3.3 (Neo-)Liberalismus und die Ökonomisierung des (Ausbildungs-)Subjektes

Foucault untersucht in seiner Analytik der Gouvernementalität drei Formen von Regierung und den zugrundeliegenden spezifischen Rationalitäten, die Staatsräson, die Polizei und den Liberalismus. In den folgenden Ausführungen liegt der Fokus auf der Regierungsrationalität des Liberalismus und seiner Weiterentwicklung zum Neoliberalismus, während Staatsräson und Polizei nur kurz skizziert werden. Die Staatsräson löst im 16. Jahrhundert die Fürsteherrschaft ab und zeichnet sich als „Regierungskunst“ (Foucault 2005, 188) vor allem dadurch aus, dass sie nicht an eine Person, etwa einen Fürsten, gebunden ist, sondern von Strukturen getragen wird, die das Regieren und den Fortbestand des Staates auch unabhängig davon sichern, wer die Führung des Staates übernimmt (vgl. ebd., 187f.). Den Kern von

Regierung bildet demnach das Wissen über bestimmte Prinzipien und Methoden, die zum Erhalt des Staates erforderlich scheinen und die Foucault auch als „Statistik“ (ebd., 188) bezeichnet. Polizei als System der Rationalität im 17. und 18. Jahrhundert bezieht sich hingegen auf die Mittel, die eingesetzt werden, um die Ordnung des Staates zu erhalten und die staatliche Kraft zu erhöhen, wobei der Begriff der Polizei zu dieser Zeit in einem sehr viel weiteren Sinnzusammenhang erscheint als in den darauffolgenden Jahrhunderten: „Die *Polizei* ist [...] eine positive Aufgabe. Sie besteht sowohl darin, das Leben der Bürger *als auch* die Stärke des Staates zu fördern“ (ebd., 195, Herv. im Original). Das Aufgabenfeld der Polizei erstreckt sich somit auf Bereiche, wie Demografie, Gesundheit, Ernährung, Sicherheit, Mobilität oder Güterverkehr (vgl. ebd., 194). Im 18. Jahrhundert beobachtet Foucault eine weitere Veränderung der Regierungsrationalität hin zum Liberalismus und einer liberalen Gouvernamentalität. Der Liberalismus bedeutet eine Lösung von der Gouvernamentalität der Staatsräson, da mit ihm eine neue Regierungskunst, eine neue Art der Menschenführung hervorgebracht wird. Demnach erfährt die Beziehung zwischen Staat und Ökonomie in diesem Schritt einen Wandel, und zwar insofern, als dass die Möglichkeit des Staatshandelns durch die Gesetze der Güterknappheit und ökonomisch relevanter Interessen limitiert ist (vgl. Gertenbach 2010, 27). In diesem Kontext bezeichnet Foucault „die Einführung der Ökonomie in die Ausübung der Politik“ (Foucault 2017, 144) als „Haupteinsatz des Regierens“ (ebd.). Die vorherrschende Form der Erkenntnis im Liberalismus ist die Wissenschaft. Dabei bilden Regierung und Wissenschaft insofern eine Einheit, als dass Regierungsentscheidungen auf wissenschaftlicher Grundlage getroffen werden:

„[Es] erscheinen zwei Pole, eine Wissenschaftlichkeit, die immer mehr ihre theoretische Reinheit beanspruchen wird, die die Ökonomie sein wird und die zugleich das Recht einfordern wird, von einer Regierung berücksichtigt zu werden, die ihre Entscheidung nach ihr auszurichten hat“ (ebd., 504).

Die Bevölkerung rückt ins Zentrum der liberalen Regierungskunst. So wie die Logik des Marktes unabhängig von einer göttlichen Ordnung als natürliches Phänomen betrachtet wird, so bezieht sich auch die Konzeptualisierung von Bevölkerung auf den Aspekt der Natürlichkeit (vgl. ebd., 502). Es handelt sich nicht mehr um eine Masse an Untertanen, die einem souveränen Willen unterworfen sind, sondern um autonome Individuen, die eine natürliche innere Logik aufweisen.

„Die Bevölkerung ist eine Gesamtheit von Elementen, in deren Innerem man Konstanten und Regelmäßigkeiten bis in die Ereignisse hinein feststellen kann, in deren Innerem man das Universelle der Begierde orten kann, die regelmäßig den Nutzen aller

hervorbringt und für die man eine gewisse Anzahl von Variablen ausweisen kann, von denen sie abhängt und die geeignet sind, sie zu modifizieren“ (Foucault 2017, 114).

Bezogen auf die Regierungspraxis, bedeutet dies eine Abkehr vom Reglementieren und eine Hinwendung zum Verwalten und Anreizen, sodass es eher darum geht, der Bevölkerung möglichst wenig aufzuerlegen und zu viel Regierungstätigkeit zu vermeiden (vgl. ebd., 50f.). Neben der politischen Ökonomie und der Bevölkerung ist *die Freiheit des Individuums und seiner Rechte* gegenüber dem umfassenden Regelungsanspruch des absolutistischen Staates ein zentrales Element des Liberalismus im 18. und 19. Jahrhundert. Foucault stuft die Freiheit der Individuen dabei jedoch nicht als einfach gegebenes, schützenswertes Gut ein, sondern als durch das liberale Regime selbst hergestellt und organisiert.

„Wenn ich das Wort »liberal« verwende, dann zuerst deshalb, weil diese Regierungspraxis, die im Begriff ist, sich durchzusetzen, sich nicht damit begnügt, diese oder jene Freiheit zu respektieren oder zu garantieren. In einem tieferen Sinne vollzieht sie die Freiheit. Sie vollzieht die Freiheit insofern, als sie nur in dem Maße möglich ist, in dem es tatsächlich eine bestimmte Anzahl von Freiheiten gibt: Freiheit des Marktes, Freiheit des Verkäufers und des Käufers, freie Ausübung des Eigentumsrechts, Diskussionsfreiheit, eventuelle Ausdrucksfreiheit usw.“ (Foucault 2018, 97).

In seinen Ausführungen zur Analytik der Gouvernamentalität bezieht Foucault sich weiter auf die sich verändernde Regierungsrationalität im 20. Jahrhundert. Der Neoliberalismus löst die frühliberalen Positionen ab und unterscheidet sich von diesen in zwei zentralen Punkten. Erstens verändert sich im zeitgenössischen Neoliberalismus das Verhältnis zwischen Staat und Ökonomie abermals. Der Staat steht nicht mehr in der Zuständigkeit, den Markt zu überwachen und Freiheitsräume herzustellen, sondern der Markt selbst wird zum organisierenden Prinzip des Staates. Die Form des Marktes dient im Neoliberalismus als Organisationsprinzip des Staates und der Gesellschaft (vgl. Lemke/ Krasmann/ Bröckling 2015, 15). Diese Entwicklung verändert die Grundlage des Regierens mit einer veränderten Perspektive auf die Individuen in der Bevölkerung. Das Regierungshandeln im Liberalismus ist, so der zweite Unterschied zum Frühliberalismus, an Individuen gebunden, die interessensmotiviert und frei handeln. Im Neoliberalismus vollzieht sich ein Perspektivwechsel, der die Individuen als ökonomisch-rationale Subjekte konstruiert, die sich unternehmerisch verhalten (vgl. ebd.). Neoliberale Gouvernamentalität kennzeichnet sich demnach durch die Erfindung und Förderung neuer Selbsttechnologien, die sich auf das gesellschaftliche Leitbild eines unabhängigen, flexiblen, aktiven, unternehmerischen und selbstverantwortlichen Subjektes richten und die Individuen dazu veranlassen, das eigene Leben zu optimieren und es nach betriebswirtschaftlichen

Effizienzkriterien auszurichten (vgl. ebd., 30). Im Neoliberalismus ist das Individuum dazu aufgerufen, sich auch außerhalb des Arbeitsmarktes entlang der Maxime der Optimierung und effizienten Selbstverwaltung auszurichten. Das Leitbild neoliberaler Subjektivität ist das des Unternehmers seiner selbst, der seine Ressourcen erkennt und ausbaut, das sich strategische Ziele setzt, diese operationalisiert und das Erreichte evaluiert, um zukünftig noch besser zu werden (vgl. Bröckling 2015, 154), wie Brown (2015) treffend beschreibt:

„Bei dieser Umwandlung wird die Regierung nicht mit der Öffentlichkeit identifiziert, sondern nur als ein wechselnder Marktakteur verstanden. Unterdessen werden die Bürger als Investoren oder Konsumenten vorgestellt und nicht als Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens, die die Macht und bestimmte gemeinsame Güter, Räume und Erfahrungen teilen“ (ebd., 211).

Entsprechend ist auch das Regierungshandeln im Neoliberalismus weniger dadurch geprägt, Freiheiten und Gestaltungsspielräume durch direktives Handeln einzuschränken, sondern es zeichnet sich eher dadurch aus, dass politische Ziele durch die Selbstverwirklichung der Individuen selbst realisiert werden, da diese von einer ökonomischen Logik durchzogen sind (vgl. Wrana 2006, 26). In Unternehmen und Betrieben können Feedback-Systeme als Schnittstelle zwischen Sozial- und Selbsttechnologien gelesen werden, da diese das Entwicklungspotenzial von Mitarbeiter*innen mobilisieren, indem ihnen ein Bild über sich selbst vermittelt wird, das dann Ausgangspunkt einer methodischen Arbeit an diesem Selbst bildet, und zwar mit dem Ziel, die eigene Persönlichkeit zu optimieren (vgl. Bröckling 2015, 153). Diese Form der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit vereinigt sich mit dem betrieblichen Ziel der Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung, sodass das Wachstum des einen gekoppelt wird an das Wachstum des anderen (vgl. ebd., 154). Die „neoliberale Individualisierungsstrategie“ (Lemke/ Krasmann/ Bröckling 2015, 31) zielt somit nicht nur auf Einzelpersonen, sondern auch auf sogenannte „kollektive Subjekte“ (ebd.), wie Unternehmen, Behörden oder Vereine, ab. Mit dieser Perspektive gelten auch Prozesse, wie Individualisierung, Organisation und Institutionalisierung, als Regierungstechniken.

Auch der Bereich der Bildung unterzieht sich im Neoliberalismus einer Veränderung, die Wendy Brown in ihrem Buch „Die schleichende Revolution“ neben weiteren Aspekten genauer in den Blick nimmt. Wissen, Denken und Ausbildung werden im Neoliberalismus nicht dafür geschätzt, dass Bürger*innen durch Bildung befähigt werden, auf der Basis verschiedener Lebensentwürfe und -realitäten unterschiedliche Möglichkeiten für ein gemeinsames, demokratisches Zusammenleben zu entwerfen. Vielmehr wird Bildung aufgrund ihres Beitrags zur Kapitalwertsteigerung begehrt (vgl. Brown 2015, 212). Unter der Prämisse ‚Fordern und

Fördern‘ wird die Verantwortung für Lern- und Bildungserfolge dabei maßgeblich in die Hände der Individuen gelegt. Problematisch ist dies nicht nur deshalb, weil nicht alle Individuen gleichermaßen über Ressourcen und Möglichkeiten verfügen, um diesem Wettbewerb standzuhalten. Es zeigt sich, dass eine neoliberale Rationalität im Bildungswesen (und auch in anderen Bereichen des Sozialen) Dynamiken Vorschub leistet, die gesellschaftliche Differenzverhältnisse re-produzieren und stabilisieren. So wird dies am Beispiel von Migrationsdiskursen deutlich, die entweder im Kontext von ökonomischem Marktwert bzw. wirtschaftlichem Potenzial verortet sind oder in welchen ein Bild gezeichnet wird, das religiös sowie natio-ethno-kulturell aufgeladen ist und Migrationsandere als bildungsferne und integrationsunwillige Nutznießer*innen des Wohlfahrtsstaates darstellt (vgl. Kollender 2020, 305f). Neoliberale Imperative mit rassistischen Logiken zeigen sich immer dann, wenn Eigenschaften, wie Aktivität, Leistungsbereitschaft oder Produktivität, als besonders stark oder besonders gering ausgeprägt markiert und zugleich als eine Art ‚natürliche Eigenschaft‘ von als Migrant*innen gelesenen Menschen konstruiert werden (vgl. ebd.). Dies ist insbesondere dann folgenreich für betroffene Individuen, wenn Ein- und Ausschlüsse im Kontext von (Aus-)Bildung entlang dieser Verwobenheit neoliberaler Rationalität und rassistischer Zuschreibungen legitimiert werden. Zudem erschwert der Rekurs auf Selbstverantwortung für den (Aus-)Bildungserfolg die Entwicklung widerständiger Positionen und aktiven Gegenverhaltens gegen neoliberalen Rassismus, da Institutionen sich unkompliziert ihrer pädagogischen Verantwortung entziehen können (vgl. ebd., 315f).

Wie in diesem Unterkapitel deutlich wurde, stellen Foucaults Analysen zur gouvernementalen Regierungsrationalität des (Neo-)Liberalismus das Konzept des Führens von Führungen unter die Prämisse der Ökonomie. Für die vorliegende Arbeit liefern diese theoretischen Konzepte wichtige Anknüpfungspunkte. Anzunehmen ist, dass die Ausbildungsbetriebe des empirischen Samples nach betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien handeln, um am Markt konkurrenzfähig bleiben zu können. Bezogen auf das empirische Material, stellt sich die Frage, ob sich im Sprechen der Ausbilder*innen und Auszubildenden eine Kopplung betrieblicher Ziele mit der Förderung neoliberaler Selbsttechnologien wiederfindet, inwieweit Nützlichkeits- und Optimierungsdiskurse mit Migrationsdiskursen verwoben werden und wie sich die verschiedenen Akteur*innen im Rahmen dieser Diskurse verorten. Im Folgenden wird noch einmal ein besonderes Augenmerk auf den Aspekt der Freiheit gerichtet, der neben der Ökonomie ein zentrales Element liberaler Regierungskunst ist und vorab im Zuge der Überlegungen zum (Neo-)Liberalismus bereits aufgegriffen wurde. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Aspekt ist insbesondere deshalb relevant, da über das

theoretische Konzept der liberalen Freiheit deutlich wird, wie sich über das Wechselspiel der Herstellung und der Begrenzung von Freiheit in der liberalen Regierungsrationalität Möglichkeiten der Machtausübung etablieren.

3.3.1 Die Grenzen liberaler Freiheit

In seiner Analytik der Gouvernamentalität bezeichnet Foucault die liberale Regierungskunst auch als „Manager der Freiheit“ (Foucault 2018, 97), der den Individuen die Möglichkeit zur Freiheit erst einrichtet, indem er die nötigen Bedingungen und den nötigen Rahmen dafür schafft. Paradoxerweise sind dafür immer wieder Regierungsinterventionen notwendig, die einschränken, kontrollieren oder verpflichten, und zwar einerseits, um die Freiheiten aufrechtzuerhalten, und andererseits, um Individuen und Kollektive vor Gefahren zu schützen. Als Beispiel führt Foucault an:

„Die Freiheit der Wirtschaftsprozesse darf [...] keine Gefahr sein [...] für die Unternehmen und die Arbeiter. Die Freiheit der Arbeiter darf nicht zu einer Gefahr für das Unternehmen und für die Produktion werden. Persönliches Unglück, alles, was jemandem in seinem Leben zustoßen kann, [...] darf weder eine Gefahr für die Individuen noch für die Gesellschaft darstellen“ (ebd., 100).

Die Grenzen der liberalen Freiheit konstituieren sich also in der Gefährdung dieser Freiheit. Als permanente Bedrohung der Freiheit kann sich diese Gefährdung für Individuen zum Beispiel in Form von Arbeitslosigkeit, Krankheit oder sozialem Abstieg, also jeglicher Formen des persönlichen Unglücks zeigen. Der doppelte Prozess erfordert die staatliche Ausweitung von Kontrolle, Zwang und Beschränkung als vermeintliche Reaktion auf Gefahr und Angst vor Gefahr, welche durch entsprechende staatliche Kampagnen zu Themen, wie Krankheit, Hygiene und Sexualität, aufgestachelt wird (vgl. ebd., 102). Ein aktuelles Bedrohungsthema, durch das eine Ausweitung staatlicher Kontrolle legitimiert wird, ist die aufgrund globaler Unruhen zunehmende Fluchtmigration seit Mitte der 2010er Jahre, auf die durch die Große Koalition im deutschen Kontext im Jahr 2015 unter anderem mit der Verabschiedung der sogenannten „Asylpakete I und II“ reagiert wurde, die massive und nachhaltige Verschärfungen des Asylrechts bedeuten, begleitet von flächendeckenden und immer noch anhaltenden medialen Diskursen, in denen insbesondere über geflüchtete junge Männer Bilder gezeichnet werden, welche diese als Bedrohung für die nationalstaatliche Ordnung charakterisieren¹². Ein

¹² Für detaillierte Ausführungen hierzu siehe Unterkapitel 3.3.3 *Bedrohungsdiskurs Migration*.

weiteres aktuelles Beispiel für die Legitimation einer Ausweitung staatlicher Kontrolle aufgrund von Bedrohung ist die am Ende des Jahres 2019 ausgebrochene COVID-19-Pandemie, die weltweit zu massiven Regierungsinterventionen führte, und zwar von der Einführung einer Maskenpflicht, Kontaktverboten, Ausgangssperren und Reiseverboten über einen Zeitraum von Wochen und Monaten bis hin zur Schließung und Überwachung von Staatsgrenzen.

Nach Foucault etablieren sich über dieses Wechselspiel der Herstellung und der Begrenzung von Freiheit in der liberalen Regierungsrationalität Möglichkeiten der Machtausübung. Die von Foucault als „politische Kultur der Gefahr des 19. Jahrhunderts“ (ebd. 2018, 101) bezeichnete Eigenheit des Liberalismus legitimiert die Etablierung von Sicherheitsmechanismen als Reaktion auf die vielfältigen potenziellen Bedrohungen von Freiheit. An diesem Punkt führt Foucault einen zentralen Machtmechanismus ein, der an den Begriff der liberalen Gouvernamentalität geknüpft ist: das Sicherheitsdispositiv.

Im Folgenden wird weiter Bezug auf den Dispositivbegriff im Allgemeinen und auf das spezifische Element des Sicherheitsdispositivs genommen, welches gegenwärtig insbesondere im Kontext von Migration diskursiv verhandelt wird.

3.3.2 Sicherheitsdispositive und Bedrohungsdiskurse

Unter einem Dispositiv versteht Foucault

„erstens eine entschieden heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes, das sind die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann. Zweitens ist das, was ich im Dispositiv festhalten möchte, gerade die Natur der Verbindung, die zwischen diesen heterogenen Elementen bestehen kann. [...] Drittens verstehe ich unter Dispositiv eine Art – sagen wir – Gebilde (formation), das zu einem historisch gegebenen Zeitpunkt vor allem die Funktion hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten. Das Dispositiv hat also eine dominante strategische Funktion [zu erfüllen] (fonction stratégique dominante)“ (Foucault 2003, 392f).

Zeitgleich mit der schon skizzierten liberalen Freiheit entsteht also ein Sicherheitsdispositiv zur Bewältigung der Risiken, die aus dieser Freiheit resultieren. Unter dem Aspekt von Sicherheit richtet sich die Frage darauf, wie bestimmte sicherheitsgefährdende Phänomene (innerhalb

bestimmter Grenzen) gehalten werden können, „die sozial und ökonomisch hinnehmbar sind und um einen Mittelwert kreisen, den man als, sagen wir, optimal für ein gegebenes soziales Funktionieren ansehen wird“ (Foucault 2017, 18f). Sicherheitsdispositive sind eine Form, wie diese Sicherheitsgrenzen gezogen und aufrechterhalten werden können: ihre wesentliche Funktion besteht darin, „auf eine Realität zu antworten, so daß diese Antwort jene Realität aufhebt, auf die sie antwortet – sie aufhebt oder einschränkt oder bremst oder regelt. Diese Steuerung im Element der Realität ist, denke ich, grundlegend für die Sicherheitsdispositive“ (ebd., 76).

Ein zentraler Aspekt, der es möglich macht, auf Sicherheit sich fokussierende Steuerungsmechanismen zu entwickeln und durch ihren Einsatz auch auf das Verhalten der Bevölkerung zuzugreifen, ist die Verfügbarkeit statistischer Instrumente zur Erhebung von Daten über die Bevölkerung. Diese ermöglichen neben der Ermittlung einer gesellschaftlichen Norm in Bezug auf bestimmte Phänomene auch die Berechnung von Risiken. Auch ohne die Anwesenheit einer konkreten Bedrohungslage lassen sich für ein Individuum oder für eine Gruppe von Individuen Wahrscheinlichkeiten berechnen, wie hoch das Risiko ist, von bestimmten Gefahren, wie Krankheit oder Arbeitslosigkeit, unmittelbar betroffen zu werden. Diese Risikowahrscheinlichkeiten bieten so auch ohne eine konkrete Bedrohung Legitimationen für staatliche Kontrolle und regulierende Interventionen zur Wahrung der liberalen Freiheit.

3.3.3 Bedrohungsdiskurs Migration

Was konkret als Bedrohung dieser Freiheit eingestuft wird, wird diskursiv konstruiert. Insbesondere mediale und (bildungs-)politische Diskurse über Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund werden in Deutschland mehrheitlich negativ konnotiert geführt und zeichnen unter anderem Bilder, die Migration und Migrant*innen als Störung und Bedrohung der nationalstaatlichen Ordnung und Reinheit darstellen (vgl. Messerschmidt 2016b, 160).

„Die aktuellen Debatten zeigen, dass es zur Normalität gehört, im medialen Kontext mit ethnischen Mythen zu arbeiten, deren Ausgangspunkt die Utopie einer funktionierenden, homogenen einheimischen Gesellschaft ist, in die die migrantischen Bevölkerungsgruppen nicht [hinein]passen. Dieser weit verbreitete mediale Gebrauch solcher ethnischen Kategorien und die Einbindung in den politischen, wissenschaftlichen und administrativen Common-Sense-Diskurs haben wesentlich

mehr dazu beigetragen, Realitäten zu schaffen, als diese tatsächlich zu beschreiben“ (Yildiz 2011, 275).

Die Kriminalisierung junger (muslimischer) Männer mit Fluchtgeschichte nimmt in diesen Diskursen viel Raum ein, während globale Fluchtursachen, prekarierte Lebensumstände geflüchteter Jugendlicher und Mechanismen sozialer Marginalisierung im Ankunfts-/Transitland häufig außer Acht gelassen werden. Am Beispiel der Berichterstattung über die sexuellen Übergriffe in der „Kölner Silvesternacht“ 2015/16 erörtert Messerschmidt (2016), wie das mediale Sprechen über Wirklichkeiten nicht dazu genutzt wird, um über das komplexe Problem sexualisierter Gewalt zu sprechen, das ebenso die weiße Bevölkerung in Deutschland betrifft, sondern um „den nationalen Innenraum als unschuldig zu repräsentieren“ (ebd., 160) und das stereotype Bild des frauenfeindlichen, aggressiven muslimischen Mannes zu reproduzieren. Nicht zuletzt wird die Abschiebung als Strafmittel für kriminelle, als migrantisch markierte Jugendlichen wiederkehrend als probates Mittel im öffentlichen Diskurs thematisiert, und zwar unabhängig davon, ob der jeweilige Rechtsstatus diese Option rechtlich überhaupt zulassen würde (vgl. Spindler 2011, 291). Auch hier zeigt sich „das Andere“ als derart defizitär und fremd, dass es als nicht tragbar für ein (imaginäres) nationales deutsches Kollektiv positioniert wird. In Anknüpfung an Foucault beschreibt Yildiz (2011) die diskursiv hervorgebrachten ethnischen Zuschreibungsprozesse als eingelassen in ein „Ethnizitätsdispositiv“ (ebd., 279) und als einen Macht-Wissen-Komplex, der zur alltäglichen Handlungsgrundlage wird. Ethnische Kategorien werden in gesellschaftlichen Prozessen administrativ, kulturell, machtvoll und symbolträchtig eingebunden, sodass sich institutionalisierte Praktiken entwickelt haben, welche „die Anderen“ als solche diskursiv hervorbringen und bestätigen (vgl. ebd.).

Die vorangegangenen Überlegungen können im Kontext der vorliegenden Arbeit insofern fruchtbar gemacht werden, als dass sie die Frage danach ermöglichen, inwieweit sich die erläuterten Bedrohungsdiskurse auch im Sprechen der Ausbilder*innen, die mit geflüchteten EQ-lern arbeiten, und sich in den Erzählungen der Jugendlichen wiederfinden, die den öffentlichen rassistischen Diskursen ebenso ausgesetzt und in diese involviert sind. Fragen, die sich auf der skizzierten theoretischen Grundlage des Sicherheitsdispositivs und aktueller Bedrohungsdiskurse an das empirische Material richten, beziehen sich zudem darauf, welche Phänomene im Zusammenhang mit der beruflichen Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Fluchtbiografie von Ausbilder*innen als Risiken identifiziert werden, sowie darauf, wie und mit welcher Begründung auf diese Risiken Bezug genommen wird. Daran anschließend, ist es im Sinne des Konzepts des Sicherheitsdispositivs von Interesse, inwieweit in den Erzählungen

der Ausbilder*innen mit Verweis auf etwaige Risiken Bezug darauf genommen wird, ob und wie Sicherheitsgrenzen gezogen und aufrechterhalten werden. Spannend in Bezug hierauf ist auch die Frage, ob auch in den Erzählungen der interviewten Auszubildenden auf Sicherheitsrisiken verwiesen wird und in welcher Beziehung diese zu den Erläuterungen der Ausbilder*innen stehen. Anschließend an Foucaults Konzept der Gouvernementalität richtet sich der Blick auch hier auf die pädagogische Haltung der Ausbilder*innen in ihrer Führungsfunktion gegenüber Auszubildenden mit und ohne Fluchtbiografie und anderen Akteur*innen im institutionellen Gefüge der beruflichen Bildung sowie auf die sich hierdurch konstituierenden Möglichkeitsräume für alle Beteiligten.

3.4 Normalisierung und die Wirkmächtigkeit des Normkonzeptes

Eng verbunden mit dem theoretischen Konzept des Sicherheitsdispositivs im Rahmen liberaler Gouvernementalität ist die Frage nach dem Normbegriff. Im Zuge seiner Analyse verschiedener Regierungsrationalitäten markiert Foucault einen Unterschied zwischen der Regierungsrationalität des Liberalismus zur Staatsräson und der Polizei in Bezug auf den Begriff der Norm. Während sich die Staatsräson und Polizei auf die Norm als eine durch den Souverän gesetzte Instanz beziehen, wandelt sich die Bedeutung der Norm mit dem Aufkommen der liberalen Regierungsrationalität und der Sicherheitsdispositive. Die Realität, auf welche die Sicherheitsdispositive zu antworten versuchen, um Sicherheitsgrenzen zu ziehen und aufrechtzuerhalten, kreist um eine Norm, die durch statistische Verfahren ermittelt und so weniger gesetzt, als vielmehr gesellschaftlich verortet erscheint. Im Zentrum des Umgangs mit Risiken steht die Genese verschiedener Normalitätskurven, die statistische Verteilungen von Häufigkeiten und Durchschnittswerten wiedergeben. Im Fall der Pockenepidemie im 18. Jahrhundert, die Foucault in seinen Analysen als Beispiel anführt, geht es demnach nicht darum, das Auftreten der Pocken gänzlich zu verhindern, sondern in einem statistisch ermittelten Normalbereich zu halten, der ökonomisch und gesellschaftlich tragbar ist. Normalisierende Interventionen bedeuten in der Logik liberaler Gouvernementalität demnach nicht die Überwachung von Individuen bezüglich der Einhaltung gesetzter Normen, sondern sie bestehen darin, dass Subjekte am normalverteilten Verhalten der Masse ausgerichtet werden (vgl. Kelle 2013, 25). Ähnlich verhält sich die Situation auch aktuell seit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie zum Ende des Jahres 2019. Der von der Bundesregierung in Beratung durch

Virolog*innen und Pandemieforscher*innen formulierte Maßstab, der die Entscheidungsgrundlage für staatliche Interventionen bildet, ist die sogenannte Reproduktionszahl „R“, die angibt, wie viele Menschen eine infizierte Person unter den aktuellen Bedingungen im Durchschnitt dann ansteckt, wenn noch niemand in der Bevölkerung immun ist und es keinen Impfstoff gibt und noch keine Maßnahmen zur Eindämmung des Virus ergriffen worden sind. Wenn „R“ bei 1 liegt, steckt jede infizierte Person im Schnitt eine weitere Person an und die Zahl der Kranken bleibt konstant. Das Ziel bei der Bekämpfung der COVID-19-Pandemie ist darauf ausgerichtet, „R“ dauerhaft unter 1 zu halten (vgl. RKI 2020).

Der Vorgang der Normalisierung besteht nach Foucault in diesem Kontext darin, „diese verschiedenen Normalitätsaufteilungen wechselseitig in Gang zu setzen und auf diese Weise zu bewirken, daß die ungünstigsten auf die günstigsten zurückgeführt werden“ (Foucault 2017, 98).

Anknüpfend an die Vorstellung einer ermittelbaren Norm, beschreibt Link (2008) das theoretische Konzept des ‚flexiblen Normalismus‘. Er fasst Normalität als einen durch die Gesamtheit statistischer Verfahren hervorgebrachten und breiten Bereich auf, der die übergroße Mehrheit der Individuen umfasst. Auf der funktionalen Ebene übt Normalität dabei einen großen Einfluss auf das normative Verständnis von Individuen aus, also darauf, ob etwas beispielsweise als ethisch/moralisch „gut“ oder „schlecht“ oder als „erlaubt“ oder „verboten“ bewertet wird. Der Normalbereich gilt als Idealbereich und wird von symbolischen Grenzen eingefasst, die sich anhand bestimmter Phänomene materialisieren. Die Wirkmächtigkeit des Normkonzeptes für Subjekte und Kollektive zeigt sich an dem individuellen Wunsch, sich selbst im Normbereich zu positionieren, und der Angst davor, gesellschaftlich festgelegte Normalitätsgrenzen, sei es in Richtung unter- oder überdurchschnittlich, zu überschreiten (*Denormalisierungsangst*). Je nach der Spielart des Normalismus unterscheiden sich der Umfang des Normalbereiches und der Umgang mit Denormalisierung. Während im *Protonormalismus* der Normalbereich eng definiert wird und die Überschreitung der starren Normalitätsgrenzen mit massiven und rigiden Mitteln verhindert werden soll, ist der Normalbereich im *flexiblem Normalismus* maximal ausgeweitet und bei Überschreitung der Normalitätsgrenzen, und zwar anschließend an Foucaults Konzept der Sicherheitspositive, werden Maßnahmen ergriffen, die auf die Hinführung in den Normalbereich abzielen (vgl. ebd., 64f). Der hierfür erforderlichen Erhöhung der Rasterschärfe und der Kontrollfunktion wohnt eine Ambivalenz inne, denn „sie kann auch Denormalisierungsangst vergrößern, oder überhaupt erst auslösen und dann ggf. auch protonormalistische Mentalitäten intensivieren oder überhaupt erst generieren“ (ebd., 70).

3.5 Normalitätskonstruktionen im Kontext von Schule und Beruf am Beispiel von Sprache

Die theoretischen Konzepte von Norm, Normalität(-sgrenzen) und Normalisierung sind eng mit dem Differenzkonzept verknüpft, das bereits zu Beginn dieses Kapitels skizziert wurde. Wie bereits ausgeführt, wird Differenz im Kontext der vorliegenden Arbeit als Ergebnis einer Unterscheidungspraxis verstanden, das diskursiv durch wiederholte Grenzziehung zwischen Normalität und Abweichung konstruiert wird. Auch im Bereich der beruflichen Bildung spielen machtvolle symbolische Grenzziehungen über die Vorstellung einer Norm und die daraus resultierende Herstellung von Differenz eine Rolle. Am Beispiel von Sprache wird dies im folgenden Unterkapitel verdeutlicht. Bei der Auswahl von Ausbildungsbewerber*innen spielt die Frage nach der Erstsprache der Bewerber*innen eine entscheidende Rolle. Die vorangegangenen Ausführungen zur Differenzkategorie Sprache im Kontext beruflicher Bildung (vgl. Kapitel 2) werden im Folgenden u.a. mit Rückgriff auf das Konzept des monolingualen Habitus von Gogolin (1994) und das des (Neo-)Linguizismus von Dirim (2010) theoretisch fundiert. Gogolin konzeptualisiert den Begriff des monolingualen Habitus in Anlehnung an den Habitusbegriff Bourdieus (1985).

„In den Strukturen und Formen der nationalstaatlich verfaßten Schule ist die tiefsitzende Obsession, daß Einsprachigkeit in einer Gesellschaft, und besonders in Schulen, der Normalfall sei, durchgehend sichtbar und wirksam. Diese Normalvorstellung bezeichnen wir als ‚monolingualen Habitus‘“ (Gogolin/ Kroon 2000, 10).

Für den Kontext Schule beschreibt sie vor allem die einsprachige Organisation von Bildungsräumen und das einsprachige Selbstverständnis von Lehrkräften, die einen Ausdruck dieser einsprachigen Verfasstheit darstellen. Demnach beruhen Lehr-Routinen weitgehend unhinterfragt auf der impliziten Vorstellung, dass alle Lernenden dieselben sprachlich-kulturellen Erfahrungen in die Bildungsinstitution mitbringen. Die implizite gesellschaftliche Vorstellung, die auch dem Konzept des monolingualen Habitus zugrunde liegt, dass in einem Nationalstaat ein „Volk“ eine Nationalsprache spricht, bringt dominante Diskurse hervor, in denen Mehrsprachigkeit als Problem und außerhalb der Norm verortet wird. Die Nationalsprache wird so zu einem identitätsstiftenden Moment und ihre Vorrangstellung gegenüber anderen Sprachen scheint unhinterfragt legitim zu sein (vgl. Mecheril/ Dirim 2010, 108). Diese Argumentation findet sich auch im Diskurs um Native Speakerism wieder, der vorrangig im angelsächsischen Raum geführt wird (vgl. etwa Holliday 2006; Chow 2014) und kritisch Bezug nimmt auf die dichotomische Unterscheidung zwischen Native-Speaker und

Nonnative-Speaker, die es verunmöglicht, Sprachkompetenz auf einem Kontinuum zu positionieren, sondern Sprecher*innen eher auf einen Status der Zugehörigkeit festlegt (vgl. Heinemann 2015; Khakpour 2016).

„Ein Wechsel von der Kategorie Nonnative- zur Native-Speaker ist ebenso wenig möglich, wie das innerhalb von anderen sozial konstruierten Differenzkategorien ist, die im Gewande der Natürlichkeit daherkommen“ (Khakpour 2016, 217).

In verschiedenen institutionellen Kontexten zeigt sich ein monolingualer Habitus unter anderem durch die implizite Grundvoraussetzung, (bildungssprachliches) Deutsch sehr gut beherrschen zu müssen, um in geforderter Weise an (Weiter-)Bildungsangeboten teilhaben zu können. Die Verortung von Mehrsprachigkeit außerhalb der legitimen Norm (und mitunter auch ihre Pathologisierung) produzieren Ausschlüsse und festigen hegemoniale Machtstrukturen. Menschen, welche die hegemoniale Sprache Deutsch nicht „perfekt“ beherrschen, werden nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern häufig auch Kompetenzen in anderen Bereichen abgesprochen oder es wird bei ihnen sogar die Möglichkeit ausgeschlossen, bestimmtes Wissen überhaupt erst erwerben zu können (vgl. Dirim/Heinemann 2016, 109). Dirim und Mecheril (2010) verweisen in diesem Kontext mit Verweis auf Bourdieu auf Sprache als Raum, in dem soziale Unterscheidungen erfolgen und Entscheidungen über gesellschaftliche Zugänge getroffen werden:

„Inwiefern sich die Kinder in den weiteren sozialen Umgebungen, in die sie eintreten, Gehör verschaffen können, hängt jedoch nicht nur davon ab, wie weit ihr Sprachverständnis gediehen ist, wie differenziert ihre Äußerungen sind und wie weit ihr Wortschatz ausgefächert ist. Welchen Zugang die Kinder zu den gesellschaftlichen Kontexten erhalten, hängt nicht nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und dem relativen Grad dieser Kompetenz ab, sondern ganz entschieden davon, ob die Sprache, in der sie diese Kompetenz besitzen, anerkannt wird“ (ebd., 101).

Wird die Sprache der sogenannten Mehrheitsgesellschaft zur Norm erhoben und erfahren die Sprache(n) anderer Gruppen Abwertung und negative Zuschreibungen oder wird ihre Nutzung sogar mit Sanktionen versehen, so kann dies als spezifische Form des Rassismus qualifiziert werden. Diese beschreibt Dirim (2010) als Linguizismus oder, wenn eher subtil und implizit ausgeübt, auch als Neo-Linguizismus und damit als „Instrument der Machtausübung“ (ebd., 91f) und „Wegbereiter für die Durchsetzung des monolingualen Habitus oder aber auch als dessen Folge“ (ebd., 97), dem auch das Bedürfnis zugrunde liegt, Schuldige für das Versagen bestimmter Bereiche des Bildungssystems zu identifizieren. Schule ist dabei maßgeblich an der Herstellung legitimer und illegitimer Sprachen beteiligt, indem sie darüber entscheidet, welche

Sprache(n) curricular und unterrichtlich berücksichtigt, angeboten und akzeptiert werden (vgl. Dirim et al. 2018, 201). Räume für Hybridität und Selbstbezeichnung von Sprecher*innen bleiben so verschlossen (vgl. Khakpour 2016, 217). Die Verknüpfung von Sprache und Nation oder Sprache und Herkunft verkennt zudem die empirisch belegte Tatsache, dass das Sprachrepertoire von Individuen in einer Migrationsgesellschaft grundsätzlich eine Mischung aus unterschiedlichen Sprachen, Dialekten, Soziolekten etc. umfasst und das kontextrelevant eingesetzt werden kann und eine wichtige Rolle beim Erwerb von (beruflichem und schulischem) Wissen spielt. Dirim und Heinemann (2016) plädieren vor diesem Hintergrund für eine machtkritische Reflexion des Begriffs der „Erstsprache“ und formulieren alternativ die Bezeichnung „erstsprachliches Repertoire“ (ebd., 103). Im Sinne einer Linguizismuskritik gilt es, „aufzudecken, inwiefern in der postkolonialen Zeit in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschieden, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden“ (Dirim 2016, 198).

Die vorangegangenen Ausführungen zu der Frage nach Norm, Normalität und Normalisierung sowie der Übertrag auf das Thema Sprache im Kontext von Schule und Beruf zeigen sich in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig für den Blick auf das vorliegende empirische Material. Zunächst stellt sich die Frage, ob die Normalitätsvorstellungen und Normalitätserwartungen in Bezug auf Sprache oder andere Differenzkategorien seitens der Ausbilder*innen implizit sichtbar werden oder in den Interviews sogar explizit geäußert werden und inwieweit diese in der pädagogischen Arbeit mit Auszubildenden als handlungsleitend für Entscheidungen über Ein- und Ausschlüsse in das System oder aus dem System der beruflichen Bildung beschrieben werden. Ein weiterer Anknüpfungspunkt zeigt sich in der Frage danach, wie seitens des Ausbildungssystems und des ausbildenden Personals mit einer wahrgenommenen Überschreitung von Normalitätsgrenzen, zum Beispiel in Bezug auf Sprache, umgegangen wird. Lassen sich in Anknüpfung an Foucaults Gouvernementalitätskonzept normalisierende pädagogische Interventionen (oder auch Sicherheitstechniken) ausmachen, die darauf abzielen, Normalitätsgrenzen aufrechtzuerhalten und Abweichungen zu minimieren und, wenn ja, in welchen Praktiken werden diese Interventionen sichtbar? Wie starr oder flexibel sind diese Normalitätsgrenzen? Bezogen auf die Erzählungen der jugendlichen Auszubildenden, richtet sich der Blick auf die Erfahrungen und den Umgang mit impliziten und expliziten Normalitätsvorstellungen und Normalitätsgrenzen, die im Rahmen der Ausbildung an sie gestellt werden. Mit Foucault formuliert, lautet die Frage also: Worauf richtet sich die

Selbstführung der Jugendlichen in der Erfahrung mit pädagogischen Normalisierungsversuchen?

Genau an diesem Punkt lassen sich in Anschluss an Foucaults Gouvernementalitätskonzept Überlegungen zu den Möglichkeiten der Zurückweisung von (normalisierenden) Regierungsinterventionen anschließen. Im Zuge seiner Analytik der Gouvernementalität untersucht Foucault verschiedene Regierungsrationalitäten, und zwar von der Staatsräson bis hin zum Neoliberalismus, die er auch als „Regierungskünste“ bezeichnet. Er zeichnet historisch nach, wie Menschen in der Verbindung von gouvernementalen Fremd- und Selbstführungstechniken regierbar gemacht werden. In seinem Vortrag „Was ist Kritik“ aus dem Jahr 1978 hält er fest, dass diese Bewegung der Regierbarmachung historisch auch immer wieder von Stimmen der Kritik begleitet wurde. Soziale und politische Widerstandsstrategien sind Teile der gesellschaftlichen Geschichte und Gegenwart. Im Rahmen seiner Ausführungen zum Konzept der Gouvernementalität widmet Foucault sich der Frage nach den Möglichkeiten und der Beschaffenheit der Kritik, auf die nun im Folgenden näher eingegangen wird.

3.6 Kritik und Widerstand

Foucault bezeichnet die

„kritische Haltung [...] als Gegenstück zu den Regierungskünsten, gleichzeitig ihre Partnerin und ihre Widersacherin, als Weise ihnen zu mißtrauen, sie abzulehnen, sie zu begrenzen und sie auf ihr Maß zurückzuführen, sie zu transformieren, ihnen zu entweichen oder sie immerhin zu verschieben zu suchen“ (Foucault 1992, 12).

Kritik beginnt demnach mit der Infragestellung der Forderung nach absolutem Gehorsam und mit der rationalen und reflektierenden Bewertung aller Pflichten, die den Subjekten von Staats wegen auferlegt werden (vgl. Butler 2009, 231). Als moralische und politische Haltung und Denkungsart definiert Foucault Kritik als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, 12), oder auch als „freiwillige Unknechtschaft“ und „Entunterwerfung“ (ebd., 15). Foucaults Kritikbegriff grenzt sich also von einem Alltagsverständnis von Kritik ab, deren Hauptziel es weniger ist, die bestehenden Verhältnisse infrage zu stellen, als sie entweder gut oder schlecht zu bewerten. Bezug nehmend auf die Beziehung zwischen Macht, Wahrheit und Subjekt, hält er fest:

„Wenn es sich bei der Regierungsintensivierung darum handelt, in einer sozialen Praxis die Individuen zu unterwerfen – und zwar durch Machtmechanismen, die sich auf Wahrheit berufen, dann würde ich sagen, ist die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (ebd.).

Kritik zu üben, bedeutet, mit dieser Perspektive Wahrheiten und Gewissheiten zu hinterfragen, die als gesellschaftliche Ordnungsprinzipien fungieren und anhand derer sich Ein- und Ausschlüsse aus unterschiedlichsten Kontexten materialisieren. Gleichsam bedeutet Kritik auch, nach geeigneten Alternativen zur etablierten Ordnung zu fragen und ein anderes Denken möglich zu machen. Butler (2009) spricht in diesem Zusammenhang von Kritik als Enthüllung der Grenzen des bestehenden epistemologischen Feldes (vgl. ebd., 227). Foucaults Kritikbegriff grenzt sich nicht nur von einer Kritik als Form der Bewertung ab, sondern auch von einer Kritik als radikale Anarchie und somit als Ablehnung allen Regierungshandelns. Die Ablehnung im Begriff der Kritik bezieht sich eher auf die Art und Weise des Regierungshandelns und der Folgen für die regierten Subjekte, wenn diese sich unreflektiert regieren lassen.

„Wir müssen uns vorstellen und konstruieren, was wir sein könnten, wenn wir uns dem doppelten politischen Zwang entziehen wollen, der in der gleichzeitigen Individualisierung und Totalisierung der modernen Machtstrukturen liegt. Abschließend könnte man sagen, das gleichermaßen politische, ethische, soziale und philosophische Problem, das sich uns heute stellt, ist nicht der Versuch, das Individuum vom Staat und dessen Institutionen zu befreien, sondern uns selbst vom Staat und damit verbundenen Form von Individualisierung zu befreien. Wir müssen nach neuen Formen von Subjektivität suchen und die Art von Individualität zurückweisen, die man uns seit Jahrhunderten aufzwingt“ (Foucault 2005, 280).

Widerstände, Verweigerung oder Revolten bezeichnet Foucault in seinen Ausführungen zu den Widerstandsformen in der Moderne als „Gegen-Verhalten [contre-conduite]“ (Foucault 2017, 292) und nimmt mit dieser Wortschöpfung Bezug auf die aktive Bedeutung des Wortes „Verhaltensführung“ (ebd.). Kastner (2008) verweist in der Frage nach der Beschaffenheit dieser Form des Gegen-Verhaltens auf eine Stellungnahme Foucaults, in der er sich gegen eine Rollenverteilung von Regierung und Individuen ausspricht, welche der Regierung die politische Rede überlässt und den Individuen lediglich die moralische Reaktion auf diese Rede zugesteht (vgl. ebd., 50). Hierbei beruft er sich auf das

„Recht der Individuen, wirksam in die Politik einzugreifen. Der Wille der Individuen muss sich in eine Wirklichkeit eintragen, für die die Regierungen sich das Monopol reservieren wollten, dieses Monopol, das man ihnen Schritt für Schritt jeden Tag aufs Neue entreißen muss“ (Foucault 2005, 874f).

Gegen-Verhalten entsteht und äußert sich demnach in Kämpfen um Positionen des legitimen Sprechens und der Definitionsmacht, die das Potenzial besitzen, das bestehende soziale Gefüge zu erschüttern (vgl. Kastner 2008, 51). In Anlehnung an die Idee der Pastoralmacht weist Foucault darauf hin, dass Widerstände vorrangig das Ziel verfolgen, des „Anders-geführt-werden-wollen, durch andere Leiter [*conducteur*] und durch andere Hirten, zu anderen Zielen und zu anderen Heilsformen, mittels anderer Prozeduren und anderer Methoden“ (ebd., 282). Aus der geschilderten Perspektive heraus äußert sich eine kritische Haltung, die Butler (2009) durch folgende Fragen noch einmal weiter radikalisiert, indem sie auf die existentielle Voraussetzung der Intelligibilität von Subjekten verweist:

„Wer gilt als Person? Was gilt als kohärente Geschlechterzugehörigkeit? Wer ist als Bürger qualifiziert? Wessen Welt ist als reale legitimiert? Subjektiv fragen wir: Wer kann ich in einer Welt werden, in der die Bedeutungen und Grenzen des Subjektseins für mich schon festgelegt sind? Welchen Normen schränken mich ein, wenn ich zu fragen beginne, wer ich werden kann? Und was passiert, wenn ich etwas zu werden beginne, für das es im vorgegebenen System der Wahrheit keinen Platz gibt?“ (ebd., 237).

Foucaults Kritikbegriff fungiert ein wichtiges Element im Kontext der vorliegenden Arbeit. Er ermöglicht eben jene Fragen an das empirische Material, die sich auf kritische Haltungen von verschiedenen Akteur*innen im institutionellen Setting der beruflichen Bildung beziehen. Weiterführend ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage, ob und auf welche Weise die Ausbilder*innen ihre eigene pädagogische Haltung in Bezug auf Differenz zum Gegenstand kritischer Reflexion machen und mithilfe welcher Prozesse sie und auch die Auszubildenden die bestehenden institutionellen Strukturen, in welchen sie sich bewegen, aktiv infrage stellen.

3.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Grundzüge des von Michel Foucault entwickelten theoretischen Konzeptes der Gouvernementalität konkretisiert. Gouvernementalität, auch als „Taktik des Regierens“ (Gutierrez Rodriguez 2003, 163) qualifiziert, nimmt eine spezifische Form der Macht in den Blick, die sich einerseits durch die äußere Fremdführung durch Andere sowie andererseits durch die innere Führung des eigenen Selbst kennzeichnet. Foucaults Konzept der Gouvernementalität ermöglicht es, den Bereich der Berufsausbildung als Feld gouvernementalen Regierungshandelns in den Blick zu nehmen und auf seine gouvernementale Rationalität sowie machttheoretischen Implikationen hin zu untersuchen. Der Fokus liegt im

Rahmen dieser Arbeit dabei auf der Frage nach den pädagogischen und institutionellen Differenzmarkierungen. Differenz meint im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht, nach dem Wesen eines Unterschieds oder nach dem Wesen der Dinge zu fragen, sondern in Anlehnung an poststrukturalistische Perspektiven den Blick darauf zu richten, wie und von wem Wissen über jemanden oder etwas produziert wird und wie in diesem Herstellungsprozess Differenzen diskursiv generiert werden. Die dabei resultierenden Unterscheidungsordnungen werden daraufhin befragt, welche Rolle sie in der Erhaltung spezifischer Machtverhältnisse spielen. Die Wissens(re)produktion vollzieht sich über Diskurse, verstanden als allgemein alle Aussagen zu einem Phänomen, sowie über pädagogische und institutionelle Praktiken, die als Verhaltensakte zu verstehen sind, welche auf routiniertem, implizitem, nicht reflektiertem und kollektiv geteiltem Wissen basieren. Über die Erzählungen von Ausbilder*innen und Auszubildenden zu Interaktionssituationen im Ausbildungskontext kann implizites und kollektiv geteiltes Wissen zu migrationsbezogenen und anderen im pädagogischen Kontext relevanten Differenzschemata sichtbar und analysierbar gemacht werden.

Im Rahmen seiner Analytik der Gouvernementalität untersucht Foucault verschiedene Regierungsrationalitäten, und zwar von der Staatsräson im 16. Jahrhundert bis zum zeitgenössischen Neoliberalismus. Als zentrale gemeinsame Bedeutungsebene aller Regierungsrationalitäten identifiziert er eine Art der Machtausübung, die sich einerseits durch die äußere Fremdführung durch Andere sowie andererseits durch die innere Führung des eigenen Selbst kennzeichnet und die auch als Selbstführung oder Selbsttechnologie charakterisiert werden kann. Auf diese allgemeine Form des Regierens bezogen, fallen zahlreiche Handlungsformen und Praxisfelder in die Zuständigkeit von Regierung, so auch Erziehung und Bildung. Mit Rückbezug auf das Konzept des Regierens durch Fremd- und Selbstführung stellt sich im Ausbildungskontext aus dieser Perspektive die Frage an das empirische Material, welche Formen der Führung sichtbar werden und welche Selbstführungstechniken diese induzieren. Dies gilt, insbesondere auch bezogen auf das von ökonomischer Logik durchzogene Regierungshandeln im Neoliberalismus und die daraus resultierende Ökonomisierung des (Ausbildungs-)Subjekts. In diesem Zusammenhang richtet sich der Fokus vor allem auch auf Überlegungen dazu, wie neoliberale Rationalitäten in der beruflichen Bildung dazu beitragen, Differenzverhältnisse zu re-produzieren und zu festigen. Relevant wird dies im Kontext der vorliegenden Arbeit vor allem hinsichtlich der Verwobenheit etwaiger Rationalitäten mit natio-ethno-kulturellen Grenzziehungen und bezüglich ihrer Bedeutung für die Einmündung geflüchteter Jugendlicher in Ausbildung.

Das Sicherheitsdispositiv als zentrale Machttechnologie von Gouvernementalität und die damit verknüpften Überlegungen zu Bedrohung, Norm und Abweichung und Normalisierung sind für diese Arbeit ein fruchtbares Theorieangebot. So konnte gezeigt werden, dass sich das von Foucault (2018) als „politische Kultur der Gefahr“ bezeichnete Element von Regierungskunst im Liberalismus auf aktuelle Phänomene, wie Bedrohungsdiskurse rund um das Thema Migration, übertragen lässt. Am Beispiel Sprache konnte, anknüpfend an die theoretischen Ausführungen zu Norm und Normalisierung von Foucault und Link (2008), die Rolle von Normalitätskonstruktionen bei der (Re-)Produktion von Ein- und Ausschlüssen im Kontext von Schule und Beruf verdeutlicht werden. Bezogen auf das empirische Material, ermöglicht der Übertrag dieser theoretischen Elemente aus Foucaults Analytik auf das Feld der Berufsausbildung, außerdem auch die Frage nach normalisierenden pädagogischen Interventionen (oder auch Sicherheitstechniken) im institutionellen Kontext der beruflichen Bildung sowie die Frage danach zu stellen, wie sich die Ausbilder*innen sowie die Auszubildenden in diesem Zusammenhang positionieren. Dies schließt auch die Frage danach ein, auf welche Diskurse und Wahrheiten zu Differenzschemata die Interviewpartner*innen Bezug nehmen und welche (Un-)Möglichkeitsräume für die jeweiligen Akteur*innen in diesem Zusammenhang vorstrukturiert werden. Foucaults Kritikbegriff, der in diesem Kapitel abschließend beleuchtet wird, ermöglicht es eben, jene Fragen an das empirische Material zu stellen, die sich auf kritische Haltungen und Möglichkeiten der Zurückweisung (normalisierender) Regierungsinterventionen von verschiedenen Akteur*innen im institutionellen Setting der beruflichen Bildung beziehen.

4. Methodische Anlage

Im Kapitel 2. *Forschung am Schnittpunkt Migrationsgesellschaftlicher Differenz, Flucht und Berufsbildung* wurde deutlich, dass in der empirischen Forschung weitgehend Konsens dahin gehend besteht, dass geflüchtete und als migrantisch markierte Jugendliche in der beruflichen Bildung benachteiligt sind. Qualitative Studien fokussieren mehrheitlich die Auswirkungen von Benachteiligung auf die Lebenssituation und Bildungsbiografien der betroffenen Jugendlichen. Nur vereinzelt wird die institutionelle Ebene der beruflichen Bildung kritisch in den Blick genommen und auf ihre Beteiligung an den existenten Macht- und Ungleichheitsverhältnissen befragt. Mit der Frage danach, welches Wissen zu Differenz an den Lernorten Berufsschule und Betrieb institutionell verankert ist und wie sich dieses Wissen anhand von pädagogischen Praktiken materialisiert, leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zum Ausbau kritischer Perspektiven auf den Schnittpunkt migrationsgesellschaftlicher Differenz, Flucht und Berufsbildung. Um der forschungsleitenden Frage zielführend nachgehen zu können, war die Wahl der Forschungsmethodik von großer Relevanz. Die vorliegende Studie basiert auf der Methodologie der reflexiven Grounded Theory, die auf dem interpretativen Paradigma beruht und deshalb das reflexive Vorgehen, das der gewählte Forschungsgegenstand erfordert, bereits nahelegt. Die empirische Grundlage bilden neun Interviews, von denen zwei mit mehrheitsgesellschaftlich positionierten Ausbilder*innen und sieben mit geflüchteten Jugendlichen geführt wurden, die sich in unterschiedlichen Stationen der beruflichen Bildung in Deutschland befinden. In fünf Unterkapiteln wird im Folgenden die methodische Anlage der vorliegenden Forschung erläutert und an den konkreten Forschungsgegenstand anschlussfähig gemacht. Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Problematik von Repräsentation in der Forschung und der Involviertheit von Wissenschaftler*innen in gesellschaftliche Machtverhältnisse (Unterkapitel 4.1). Ausgehend davon, wird zunächst das interpretative Paradigma der qualitativen Forschung skizziert (Unterkapitel 4.2), um dann die epistemologischen Grundlagen der reflexiven Grounded Theory zu präzisieren (Unterkapitel 4.3). Das dann folgende Unterkapitel 4.4 widmet sich dem Forschungsprozess und unterteilt sich in 4.4.1 Feldzugang und Akquise der Interviewpartner*innen, 4.4.2 Erhebungsphase und Interviews, 4.4.3 Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung und 4.4.4 Aufbereitung der Daten. Das vierte Kapitel schließt im Unterkapitel 4.4.5 mit einer Reflexion zur Durchführung narrativ-biografischer Interviews mit Geflüchteten und diskutiert die Möglichkeiten für ein sensibles Vorgehen in der Datenerhebung im Kontext dieses Forschungsbereiches. Abschließend wird im Unterkapitel 4.5 die Auswertungsmethode des

Kodierverfahrens vorgestellt und an Beispielen aus der Analyse des empirischen Datenmaterials illustriert.

4.1 Zur Frage der Re-Präsentation und Involviertheit

*„Repräsentation als eine Praxis, die versucht, das Schweigen zu lesen, wird immer wieder neue Wahrheitsregime und damit auch andere Formen von Gewalt hervorbringen“
(do Mar Castro Varela/ Dhawan 2007, 44)*

Repräsentationsverhältnisse sind im migrationsgesellschaftlichen Kontext mit Verhältnissen von Ungleichheit und Machtphänomenen verbunden. Aus diesem Grund ist die Frage danach, wer über wen spricht, von hoher Relevanz. Denn nicht alle Lebensformen werden im öffentlichen Bereich (in Deutschland) gleichermaßen repräsentiert oder als legitime Stimme gehört und die Möglichkeit, sich selbst zu zeigen oder für sich selbst zu sprechen, ist ein ungleich verteiltes Privileg (vgl. Broden/ Mecheril 2007, 11). Sprecher*innenpositionen, die als legitim und unmarkiert gelten, sind in der Regel mehrheitsgesellschaftlich verortet, während die Positionen derjenigen Menschen, die im dominanten Diskurs als „natio-ethno-kulturell Andere“ positioniert werden, häufig ungehört bleiben oder Abwertung erfahren. Dies gilt auch und ganz besonders im Bereich der (Erziehungs-)Wissenschaft, die migrationsgesellschaftliches Wissen produziert und deren Erkenntnisse unter anderem in der pädagogischen Praxis und im Bildungswesen eine hohe diskursive Anerkennung erfahren (vgl. Messerschmidt 2015, 77). Die Gefahr besteht darin, dass erziehungswissenschaftliche Forschung sich in einem Sprechen Privilegierter über Deprivilegierte verliert und damit Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse formt und stärkt.

„In both the practice of speaking for as well as the practice of speaking about others, I am engaging in the act of representing the other’s needs, goals, situation, and in fact, who they are. I am representing them as such and such, or in post-structuralist terms, I am participating in the construction of their subject-positions“ (Alcoff 1991, 9).

Die Tatsache, dass die vorliegende wissenschaftliche Arbeit migrationsgesellschaftliche Verhältnisse thematisiert und aus meiner Position als weiße Angehörige der Mehrheitsgesellschaft verfasst wird, ist deshalb problematisch. Auf die Frage danach, ob ich berechtigt bin, geflüchtete Jugendliche zu ihren Erfahrungen im Übergang in die berufliche Bildung zu interviewen, kann keine einfache Antwort gegeben werden. Das Unwohlsein, das

mich aus dieser problematischen Lage heraus immer wieder begleitet (hat), führte im Verlauf des Forschungsprozesses wiederholt zur Auseinandersetzung mit der Überlegung des Rückzugs aus dem gewählten Forschungsbereich. Doch die Problematik der Repräsentationsfrage lässt sich auf diese Weise nicht unbedingt auflösen, denn ein Rückzug privilegierter Forschender ändert zunächst nicht die Konstitution bestehender Herrschaftsverhältnisse, welche minorisierten Positionen häufig die Sprecher*innenposition aberkennt und ein ‚Gehörtwerden‘ verunmöglicht, insbesondere dann, wenn das Gesagte mehrheitsgesellschaftlichen Vorstellungen widerspricht (vgl. do Mar Castro Varela/ Dhawan 2007, 40). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, darüber nachzudenken, dass es auch in der mehrheitsgesellschaftlichen Verantwortung liegen kann, Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse zu thematisieren (vgl. Rose 2012, 19). Der Raum, der mir durch meine Positionierung gegeben wird, eröffnet die Möglichkeit, die (kritischen) Stimmen der interviewten Jugendlichen sichtbar und hörbar zu machen.

„Da ansonsten die Stimmen dieser [minorisierten Gruppen] nicht vernommen werden, bleibt die Verantwortung, diese zu repräsentieren. Man kann diesem Dilemma nicht einfach ausweichen, indem man eine Repräsentation verweigert. Eine der größten Herausforderungen liegt deshalb in der effektvollen Problematisierung der Kategorien selbst, die unhinterfragt als Instrumente der Kritik fungieren“ (do Mar Castro Varela/ Dhawan 2007, 32).

Nichtdestotrotz steht außer Frage, dass auch die Rolle „der Fürsprecherin“, wie do Mar Castro Varela/ Dhawan (2007) sie in Anlehnung an Gayatri Spivak bezeichnen, keine unschuldige ist, denn „das Sprechen der Einen wird durch das Schweigen der Anderen erst ermöglicht“ (ebd., 44). Für mich als Person ohne Rassismuserfahrung besteht zudem immer die Gefahr, gewaltvolle rassistische Erfahrungen der interviewten Jugendlichen zu verkennen, zu übersehen oder fehlzuinterpretieren und damit bestehende Ungleichheitsverhältnisse zu reproduzieren. Mit der Gruppenkonstruktion „geflüchtete Jugendliche“, auf die im Rahmen dieser Arbeit wiederholt verwiesen wird, ist nicht auszuschließen, dass die interviewten Jugendlichen als Individuen verkannt werden, auch wenn sich in der Darstellung der Analyseergebnisse darum bemüht wird, der Vielschichtigkeit ihrer Stimmen Raum zu geben. Folglich ist es mir ein wichtiges Anliegen, meine Positionierung nicht als eine außerhalb hegemonialer Ordnungen darzustellen, sondern sie offenzulegen und im Sinne eines involvierten Forschens in ein kritisch reflexives Verhältnis zu meiner Forschung und ihren gesellschaftlichen Implikationen zu setzen (vgl. Messerschmidt 2016; Dirim 2017). Dies geschieht mitunter in der Wahl des theoretischen Rahmens, der rassismus- und machtkritische

Perspektiven auf differenzbezogene Konstruktionsprozesse ins Zentrum rückt und diese in ihrer Relevanz für erziehungs- sowie berufsbildungswissenschaftliche Kontexte sichtbar macht. In der vorliegenden Arbeit versuche ich, auch in der Wahl meiner Sprache und in meinen Formulierungen eine möglichst differenzsensible Haltung zu transportieren, die sich in Anlehnung an konstruktivistische und poststrukturalistische Perspektiven darum bemüht, gewaltvolle Festschreibungen zu vermeiden und relationale Verhältnisse sichtbar zu machen. In der gewählten Forschungsfrage *„Welches Wissen zu Differenz ist an den Lernorten Berufsschule und Betrieb institutionell verankert und wie wird dies durch pädagogische Praktiken übersetzt/sichtbar?“*, drückt sich bereits aus, dass das wissenschaftliche Interesse nicht darin begründet liegt, Erkenntnisse über „geflüchtete Jugendliche“ im Übergang in die Berufliche Bildung in Deutschland zu generieren. Vielmehr ist der forschende Blick ein kritischer auf institutionalisierte Bildungsräume, die der beruflichen Bildung zuzuordnen sind, wie etwa der Berufsausbildung oder der Berufsschule, weshalb nicht nur geflüchtete Jugendliche interviewt wurden, sondern auch Ausbilder*innen als Vertreter*innen der institutionellen Ebene. Die Diskussion der Analyseergebnisse in einem Dissertationskolloquium mit Wissenschaftler*innen verschiedener Positioniertheiten in Bezug auf eigene Rassismuserfahrungen erwies sich in diesem Kontext als sehr bereichernd, wenngleich auch diese Form der ‚Absicherung‘ kein Aushebeln meiner gesellschaftlich dominanten Position bedeutet.

Das Dilemma der Repräsentation lässt sich argumentativ nicht auflösen und das soll auch nicht das Ziel dieser Ausführungen sein. Vielmehr geht es darum, die Bedeutsamkeit der reflexiven Selbstpositionierung im Sprechen über gesellschaftliche Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse hervorzuheben, der auch im Rahmen der vorliegenden Forschung und ihrer Verschriftlichung ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Es bleibt das Bewusstsein darüber, dass sich eine (rassismus-)kritische und differenzsensible Haltung weder in der (berufs-)pädagogischen Praxis noch im wissenschaftlichen Tun einfach angeeignet werden kann, sondern dass diese sich innerhalb Zeit beanspruchender Bildungsprozesse herausbildet und fortwährend weiterentwickelt.

4.2 Das interpretative Paradigma qualitativer Forschung

Die vorliegende Forschung unterliegt den Grundannahmen des interpretativen Paradigmas, welches soziale Interaktionen als interpretative Prozesse versteht, in der Handelnde erst über Deutungsprozesse in Interaktionssituationen zu einer (mehr oder weniger) gemeinsamen Situationswahrnehmung gelangen (vgl. Keller 2012, 13). Das interpretative Paradigma wendet sich somit von einem Menschenbild ab, das den Menschen allein als reaktives Wesen beschreibt, dessen Handeln vorrangig von Norm- und Rollenvorgaben abhängt, sondern es versteht Menschen als Individuen, welche die soziale Wirklichkeit in der Interaktion selbst erst konstruieren. Dieses Prinzip gilt nicht nur für die Interaktion zwischen Einzelpersonen, sondern auch in deren Verkettung zu gemeinsamen Handlungen:

„Ein Netzwerk oder eine Institution funktioniert nicht automatisch aufgrund irgendeiner inneren Dynamik oder aufgrund von Systemerfordernissen; sie funktionieren [deshalb], weil Personen in verschiedenen Positionen etwas tun – und zwar ist das, was sie tun, ein Ergebnis der Art und Weise, in der sie die Situation definieren, in der sie handeln müssen“ (Blumer 1973, 25f).

Das interpretative Paradigma geht also davon aus, dass Menschen Deutungen dessen vornehmen, was sie tun, und entsprechend ihrer Deutungen flexibel handeln können. Für die qualitative Forschung resultiert daraus die Konsequenz, dass der forschende Blick ein offener sein muss, der den befragten oder beobachteten Personen eigene Relevanzsetzungen und die Mitgestaltung der Kommunikationssituation erlaubt (vgl. Hoffmann-Riem 1980, 346). Ziel qualitativer, interpretativer Forschung ist es auf dieser Grundlage, die Praktiken des sozialen Handelns zu erfassen, um zu verstehen, welche Deutungsmuster Individuen ihrer Welt zugrunde legen und wie sie diese Welt interaktiv herstellen (vgl. Rosenthal 2015, 15). Wenn soziale Wirklichkeit also immer nur das Ergebnis einer Interpretation ist, dann kann die Analyse dieser Wirklichkeit mittels qualitativer Forschung immer nur eine Interpretation der Interpretation und niemals unmittelbar zugänglich sein (vgl. Mecheril/ Rose 2012, 118; Keller 2012, 5). Auf das theoretische und methodische Vorgehen qualitativer Forschung heruntergebrochen, wird deutlich, dass ein reflexives Vorgehen in diesem Zugang bereits angelegt ist. Denn durch die Annahme, dass es sich bei wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn um einen doppelten Konstruktionsprozess handelt, wird die Reflexion der Position, aus der heraus interpretiert wird, besonders relevant. Wie bereits im vorherigen Unterkapitel zur Frage der Repräsentation und Selbstpositionierung im Forschungsprozess verdeutlicht, gilt dies auch

für die vorliegende Forschung. Im Sinne des interpretativen Paradigmas richtet sich das Forschungsinteresse dabei nicht auf die Bestimmung (kultureller) Differenzen und ihre Rolle im Übergang in die berufliche Bildung. Vielmehr ordnet sie sich Ansätzen erziehungswissenschaftlicher Diskriminierungsforschung und reflexiver Migrationsforschung zu, die sich maßgeblich dafür interessieren, wie Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse hergestellt werden, wie diese Bildungsräume strukturieren und welche Subjektpositionen in diesem Kontext angeboten und angeeignet werden¹³ (vgl. Heinemann/ Mecheril 2017). Die empirisch-methodischen Forschungsstrategien, die an das interpretative Paradigma anknüpfen, sind trotz ähnlicher epistemologischer Grundlagen unterschiedlich. Diese Arbeit orientiert sich an der Grounded Theory Methodologie (GTM), die im Folgenden vorgestellt und in Bezug auf das vorliegende Forschungsinteresse detailliert erläutert wird.

4.3 Die reflexive Grounded Theory Methodologie

Der Ursprung der Grounded Theory Methodologie (GTM) liegt in den USA der 1960er Jahre begründet. Die Soziologen Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelten im Rahmen verschiedener Feldforschungsprojekte eine Methodologie, die es Forscher*innen ermöglicht, auf der Basis empirischer Phänomene gegenstandsbezogene Theorien zu entwickeln (vgl. Breuer et al. 2018, 7). Heute findet die GTM in unterschiedlichsten Fachdisziplinen Anwendung. Im Verlauf der Zeit wurden jedoch diverse Varianten der GTM entwickelt. Kurz nach der Veröffentlichung ihrer gemeinsamen Forschungsarbeiten trennten sich die Wege der Begründer der GTM, und zwar aufgrund unterschiedlicher epistemologischer Grundannahmen. Im Gegensatz zur positivistischen Position Glasers vertreten Strauss und Corbin eine stärker regelgeleitete, pragmatisch-interaktionistische GTM. Deren Ursprung findet sich im Kontext der Chicago School wieder, welche die Tradition des amerikanischen Pragmatismus und des Symbolischen Interaktionismus vertritt (vgl. ebd., 23). Die Grundannahme lautet, dass menschliche Handlungsreaktionen nicht biologisch determiniert, sondern umweltoffen sind. Durch die Fähigkeit, Institutionen und Regeln in spezifischen, per se unberechenbaren Handlungssituationen kreativ zu interpretieren, behalten Menschen Handlungssicherheit (vgl. Schubert 2009, 346). Dies setzt die epistemologische Annahme voraus, dass Bedeutungen und Wahrheiten „in einem interpretativen oder praktischen Umgang mit Objekten, im Rahmen

¹³ Detaillierte Ausführungen zum Verständnis von Differenz, das dieser Arbeit zugrunde liegt, finden sich in der theoretischen Anlage in Unterkapitel 3.1.

intersubjektiver Handlungs- oder Kommunikationszusammenhänge“ (ebd., 351) hervorgebracht werden. Wirklichkeit wird damit nicht als vorausgesetzt betrachtet, sondern als fließend und tendenziell unbestimmt (vgl. Charmaz 2011, 193). Diese Annahme paart sich mit der philosophischen Idee des Konstruktivismus, welcher annimmt, dass die Erkenntnis der Welt nur in Konstruktionen erkennender Subjekte existiert und die Dinge an sich nicht objektiv erfassbar sind. Methodologisch übersetzt, bedeutet dies, dass auch sozialwissenschaftliche Erkenntnis immer nur „in der dynamischen Interaktion zwischen dem Forscher und seinem Gegenstand (Thema, Untersuchungspartnerinnen, Forschungsfeld) hervorgebracht, von der Standort-Charakteristik des Forschenden geprägt und auf der Basis seiner präkonzeptuellen Erkenntnis-Optik konstruiert“ (ebd., 38) werden kann. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der reflexiven Grounded Theory Methodologie nach Franz Breuer, einer Adaption der GTM von Strauss und Corbin¹⁴. Als Erkenntnisfigur der (reflexiven) GTM fungiert die hermeneutische Zirkel-Bewegung. Diese besteht darin, dass die forschende Person über ein Vorverständnis über ein empirisches Phänomen verfügt und diesem eine sinnhafte Bedeutung zuweist, indem sie es verortet und kontextualisiert. Dieser Prozess des Verstehens verändert wiederum das originäre Vorverständnis der forschenden Person. Von hier aus bewegt sie sich dann in eine weitere Spiralbewegung, um mithilfe des veränderten Vorverständnisses, zu einer erweiterten Deutung des empirischen Phänomens zu gelangen (vgl. Breuer et al. 2018, 55). Der Ansatz der reflexiven Grounded Theory wurde von Franz Breuer, Petra Muckel und Barbara Dieris (2018) beschrieben. Sie vertreten die Auffassung, dass wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit immer auch als personengebundenes Handeln zu verstehen ist. Die Subjektgebundenheit sozialwissenschaftlicher Erkenntnis kennzeichnet sich nach Breuer (2003) durch:

- Standpunktgeprägtheit - im Hinblick auf Zeit, Raum, soziale Position etc.,
- Kabinenhaftigkeit - Wahrnehmung geschieht aus einem dynamischen, sich (raumzeitlich) bewegenden und wandelnden System heraus,
- Sinnes-, Instrumenten-, Schemagebundenheit von Wahrnehmung und Registrierung,
- Interaktivität und Interventionshaftigkeit der sozialen Situation(en) der Erkenntnisproduktion.

¹⁴ Die reflexive GTM nach Breuer et al. (2018) stellt eine Erweiterung der GTM nach Strauss und Corbin (1996) dar. Da es aus diesem Grund an einigen Stellen Überschneidungen zwischen den beiden Ansätzen gibt, werden auch beide Quellen (Breuer et al. und Strauss/ Corbin) zitiert.

Diese Subjektgebundenheit wird nicht als Störung einer ansonsten objektiven Methodik verstanden, die im Sinne traditioneller Wissenschaftsverständnisse einen Wahrheitsanspruch vertritt. Vielmehr unternehmen Breuer et al. (2018) den Versuch, sich mit dieser Tatsache in epistemologisch produktiver Weise auseinanderzusetzen. Konstituierender Bestandteil der reflexiven Grounded Theory ist deshalb der Einbezug des*der Forscher*in als ganzheitliches Subjekt, welches die eigene Positionierung und die daraus resultierenden Erkenntnisbedingungen reflexiv in den Forschungsprozess einbezieht. Als Instrumentarien für (selbst-)reflexives Arbeiten empfehlen Breuer et al. unter anderem das Führen eines Forschungstagebuches sowie die Nutzung multiperspektivischer Betrachtung des Materials durch Mitforschende (vgl. Breuer et al. 2011, 440).

Die amerikanische Soziologin Kathy C. Charmaz fokussiert diesen konstruktivistischen Charakter der GTM und sieht die Aufgabe wissenschaftlicher Interpretationsarbeit darin begründet, oftmals implizit bleibende Handlungen, Interpretationen und Beeinflussungen explizit zu machen:

„Wir interpretieren die Handlungen und Interpretationen der Forschungsteilnehmer/innen und versuchen, ihre Lebenssituation in den relevanten Verhältnissen zu verorten. Wir versuchen, die Überzeugungen, Absichten und Handlungen im Feld, die Gründe für Taten und Tatenlosigkeit, aus ihrer Perspektive zu verstehen. Wir versuchen außerdem, individuelles Handeln und individuellen Sinn in größeren sozialen Strukturen und Diskursen zu verorten [...]. Subjektive Bedeutung kann Ideologien widerspiegeln; Handlungen können soziale Konventionen oder Machtbeziehungen reproduzieren“ (Charmaz 2011, 185).

4.4 Der Forschungsprozess

Im Folgenden wird genauer beschrieben, in welcher Form diese Aspekte der Forschungsmethodologie in der vorliegenden Studie Anwendung gefunden haben.

4.4.1 Feldzugang und Akquise der Interviewpartner*innen

Der Eintritt ins Forschungsfeld erfolgte im Rahmen der explorativen Phase des Forschungsprojekts. Von Breuer et al. (2018) auch als Nosing Around beschrieben, geht es zunächst darum, das Forschungsfeld und seine Akteur*innen kennenzulernen und verhältnismäßig zieloffen, aber aufmerksam das Geschehen zu verfolgen (vgl. ebd., 235). Im

Rahmen der vorliegenden Studie geschah dies auf unterschiedliche Weise. Da die Forscherin zunächst keine persönlichen Kontakte ins Feld und zu geflüchteten Jugendlichen in Ausbildung hatte, wurde der erste Kontakt durch einen Mitarbeiter des städtischen Integrationsnetzwerks geknüpft, welcher insbesondere die Beratung von geflüchteten Jugendlichen hinsichtlich möglicher Wege in eine Berufsausbildung als Aufgabe zu erfüllen hatte. Der Mitarbeiter verfügte nicht nur über ein großes Netzwerk an Jugendlichen, sondern auch über zahlreiche Kontakte zu Betrieben und Bildungseinrichtungen sowie politischen Akteur*innen, die sich für die Ausbildung von Jugendlichen mit Fluchtbiografie einsetzen. Parallel erfolgte der Besuch von Tagungen und Veranstaltungen zum Thema, wie des Aktionstages „Crossing Borders. Ausbildung und Erwerbsintegration von Geflüchteten“ einer außerschulischen Jugendbildungsstätte. Durch diese verschiedenen Suchbewegungen im Feld konnte unter anderem ein guter Überblick darüber gewonnen werden, welche Betriebe, die geflüchtete Jugendliche ausbilden, mögliche Orte für geplante teilnehmende Beobachtungen sein könnten. Letztere erfolgten dann in einer holztechnischen Werkstatt sowie in einer Elektrowerkstatt, die sich an einem durch Landesmittel geförderten Projekt zur Ausbildung geflüchteter Jugendlicher im öffentlichen Dienst beteiligten. Die Beobachtungen im Feld und die daraus resultierenden Gespräche mit Jugendlichen, Ausbilder*innen und anderen Personen wurden in einem Forschungstagebuch in Form von Protokollen und Memos schriftlich festgehalten. Im Sinne der reflexiven Grounded Theory Methodologie fungiert das Forschungstagebuch als Werkzeug, das die forschende Person dazu anhält, aufmerksam gegenüber den Interaktionen und Akteur*innen im Feld zu sein und auch die eigenen Resonanzen und Präkonzepte zu registrieren und dokumentieren (vgl. ebd., 170). Das Tagebuch wurde von der Forscherin als persönlich-privater Ort dazu genutzt, um themenbezogene Erlebnisse, Gedanken(-fragmente) und theoretische Ideen festzuhalten. Dazu gehörte auch die Explikation von Präkonzepten hinsichtlich des avisierten Themenfeldes. Hauptsächlich zu Beginn der Forschung wurden hierfür Notizen dazu verfasst, welche persönlichen Vorstellungen zu den Themen Flucht und Ausbildung die Forscherin vertritt, wie die politische und mediale Repräsentation der Gruppe der Geflüchteten national und international einzuschätzen ist, oder auch, welche persönlichen Berührungspunkte und Motivationen zur Beschäftigung mit dem Themenfeld bei der Forscherin vorliegen. Das Explizieren solcher Präkonzepte nicht nur zu Beginn, sondern auch im weiteren Verlauf der Forschung ermöglicht es, unter anderem darüber nachzudenken, „inwieweit diese subjektiv-persönlichen Phänomene in einem konzeptuell bedeutsamen Zusammenhang mit Phänomenen aus dem Gegenstandsfeld und dem Forschungsprozess stehen“ (Breuer et al. 2011, 449).

Das Forschungstagebuch enthält zudem unterschiedliche Arten von Memos, die sich inhaltlich mit vielfältigen Themen beschäftigen: mit ethischen Fragen, Erlebnissen in Forschungsinteraktionen, weiteren operativen Planungen zur Studie, Kodier-Ideen, theoretischen Überlegungen oder Erlebnissen mit dem Forschungsthema im privaten Umfeld. Im Verlauf des Forschungsprozesses ist es auf diese Weise beispielsweise möglich, die Entwicklung oder Veränderung der eigenen Perspektive auf den Forschungsgegenstand darzustellen. Das reflexive Durcharbeiten des Tagebuches wurde im Rahmen dieser Arbeit unter anderem für forschungsethische und selbstreflexive Überlegungen genutzt (vgl. etwa Unterkapitel 4.1)

Im Rahmen der explorativen Feldphase des Forschungsprojektes wurden zahlreiche Kontakte zu Betrieben und Maßnahmen geknüpft, die geflüchtete Jugendliche ausbilden bzw. auf eine Ausbildung vorbereiten. In keinem Fall befand sich eine junge Frau unter den Auszubildenden/Teilnehmenden. Dies könnte dem Umstand geschuldet sein, dass insgesamt weitaus weniger Mädchen und Frauen unbegleitet als Minderjährige nach Deutschland kommen (vgl. Statistisches Bundesamt 2016) und dass sie dementsprechend auch weniger in Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete vertreten sind. Zudem wurden im Forschungsprojekt lediglich duale Ausbildungsberufe in den Blick genommen. In der dualen Berufsausbildung in Deutschland sind Frauen unterrepräsentiert – sie absolvieren häufiger vollzeitschulische Ausbildungen als Männer (vgl. BMBF 2017, 36). Aus diesem Grund besteht die Interviewsample der geflüchteten Jugendlichen ausschließlich aus männlichen (bzw. von der Forscherin als männlich gelesenen) Teilnehmern. Der direkte Kontakt zu den Jugendlichen wurde unter anderem über das Netzwerk hergestellt, das während der Zeit im Feld aufgebaut werden konnte. Die Vermittlungspersonen nahmen dabei sehr unterschiedliche Rollen für die Jugendlichen ein. Es handelte sich beispielsweise um Sozialpädagog*innen an einer Berufsschule, eine Ausbilderin sowie auch um einen privaten Kontakt, der in einer Jugendhilfeeinrichtung mit geflüchteten Jugendlichen arbeitet. In zwei Fällen wurde der Kontakt zu den Jugendlichen über dasjenige Unternehmen hergestellt, in dem die Jugendlichen arbeiteten. Alle Teilnehmer wurden vorab persönlich oder telefonisch über das Forschungsinteresse informiert. Ebenso wurden Vorgespräche für ein Kennenlernen und Erläuterungen zum Forschungsprojekt sowie zum Ablauf des Interviews genutzt. Die Jugendlichen erhielten die Information, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und dass sie über eine schriftliche Einverständniserklärung zustimmen müssen, dass das Interview aufgezeichnet wird. Gleichzeitig wurde ihnen schriftlich zugesichert, dass alle erhobenen Daten transkribiert und im Anschluss daran umfassend anonymisiert werden und dass sie zu jedem

Zeitpunkt ihre Einwilligung an der Teilnahme zurückziehen können. Die Wahl der Sprache, in der das Interview durchgeführt werden sollte und die Wahl des Ortes, an dem das Interview stattfinden sollte, wurden bewusst den Jugendlichen überlassen. Da die Sprachkenntnisse der Forscherin nicht ausreichend waren, um die Interviews mit den Jugendlichen in ihren jeweiligen Sprachen durchzuführen, sah die Planung der Erhebung vor, Dolmetscher*innen hinzuzuziehen. Alle Jugendlichen entschieden sich jedoch für den Verzicht auf Dolmetscher*innen und dafür, das Interview auf Deutsch durchführen¹⁵. Die Wahl des Interviewortes fiel sehr unterschiedlich aus. Ein Interview wurde in der Stadtbibliothek durchgeführt, zwei Interviews am Arbeitsplatz der Jugendlichen, ein weiteres Interview wurde in einem Pausenraum einer Berufsschule geführt, ein Interview im Stadtpark, eines im Büro der Forscherin und ein Interview in den Räumen einer Beratungsstelle für Jugendliche. Der Kontakt zu den Ausbilder*innen wurde über die betrieblichen Hospitationen in der explorativen Phase hergestellt. Auch sie wurden vor der Teilnahme an den Interviews über mein Forschungsinteresse informiert und erhielten sämtliche Hinweise zur Aufnahme, Verarbeitung und Aufbewahrung personenbezogener Daten sowie die Information, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und dass die Einwilligung jederzeit wieder rückgängig gemacht werden kann. Die Interviews mit den Ausbilder*innen wurden in ihren jeweiligen Büros in den Betrieben geführt.

¹⁵ Das Angebot der freiwilligen Sprachwahl für das Interview wurde je nach Art der Kontaktaufnahme unterschiedlich ausgesprochen, teils schriftlich über Textnachrichten, teils persönlich. Die Sprachkenntnisse im Deutschen waren bei allen Jugendlichen so ausgeprägt, dass davon auszugehen ist, dass sie das Angebot verstanden haben. Die hohen sprachlichen Anforderungen, die das narrative Interview stellt, wurden allerdings nicht explizit erfüllt und vermutlich von beiden Seiten (Forscherin und Interviewpartner) unterschätzt. Es ist zudem nicht auszuschließen, dass die Jugendlichen sich verpflichtet fühlten, das Interview auf Deutsch zu führen, da sie im institutionellen Kontext, über den sie von der Forscherin kontaktiert wurden, sehr dominant dazu angehalten werden, Deutsch zu sprechen und ihre Erstsprachen nicht zu nutzen (vgl. hierzu auch Kapitel 5.1 *Erstsprache nicht Deutsch? Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken entlang von Sprache*).

4.4.2 Erhebungsphase und Interviews

Die empirische Grundlage der vorliegenden Studie bilden neun Interviews. Sieben Interviews wurden mit Jugendlichen im Alter zwischen 17 bis 20 Jahren geführt, die Mitte der 2010er Jahre nach Deutschland geflüchtet sind und sich zum Erhebungszeitpunkt in einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder einer Berufsausbildung befanden:

Name	Alter	Station im Ausbildungssystem	Branche
Salman	18	Einstiegsqualifizierung	Industrie/ Forschung
Ebrima	17	Einstiegsqualifizierung	Metallbau
Taron	20	Einstiegsqualifizierung	Logistik
Salou	18	Einstiegsqualifizierung	Metallbau
Barry	17	Einstiegsqualifizierung	Logistik
Moussa	18	Duale Ausbildung, 1. Lehrjahr	Logistik
Aliou	20	Duale Ausbildung, 1. Lehrjahr	Logistik

Table 1: Jugendliche im Sample. Eigene Darstellung.

Zwei Interviews wurden mit mehrheitsgesellschaftlich positionierten Ausbilder*innen geführt, die zum Interviewzeitpunkt im Rahmen eines „Ausbildungsprojekts für Geflüchtete“ jeweils einen geflüchteten Jugendlichen im Rahmen einer Einstiegsqualifizierung beschäftigten. Als Tischlermeisterin beteiligte sich die erste Interviewpartnerin an einem Ausbildungsprojekt für geflüchtete Jugendliche. In der von ihr geleiteten holztechnischen Werkstatt bildet sie regelmäßig Jugendliche im Beruf Tischler*in aus, wobei es sich bis zur Teilnahme am Ausbildungsprojekt ausschließlich um junge Menschen ohne Fluchtbiografie gehandelt hat. Der zweite Interviewpartner beteiligte sich ebenfalls am genannten Ausbildungsprojekt. Als Leitung des IT-Bereiches eines Betriebs in der Raumfahrtbranche bildet er in den Berufen Fachinformatiker*in für Systemintegration und Fachinformatiker*in für Anwendungsentwicklung aus. Mit der Teilnahme am Projekt ist es auch für ihn die erste Erfahrung mit einem Auszubildenden mit Fluchtbiografie. In einem nächsten Schritt wurden sieben Interviews mit geflüchteten Jugendlichen geführt, die eine Einstiegsqualifizierung oder eine Ausbildung in unterschiedlichen Berufszweigen absolvierten. Die Interviews mit den Ausbilder*innen wurden als teilstrukturierte Leitfadeninterviews geführt. Das

Forschungsdesign der vorliegenden Studie sah für die Befragung der Jugendlichen vor, biografisch-narrative Interviews nach Schütze (1983) zu führen¹⁶. Mit dem narrativen Interview als Methode der Datenerhebung wird es der interviewten Person ermöglicht, die eigene biografische Erzählung mit eigenen Relevanzsetzungen zu versehen.

„Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren‘ Reaktionen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern gelangen zur eingehenden Darstellung“ (Schütze 1983, 286).

Anstelle eines vorstrukturierten und thematischen eingegrenzten Leitfadens steht im Zentrum des narrativen Interviews eine Erzählaufforderung, die offen und ohne Themenbeschränkung formuliert wird (vgl. Jakob 2013, 223). Die befragten Personen erhalten im Rahmen der sogenannten Haupterzählung das alleinige Rederecht und werden darum gebeten, eine möglichst umfangreiche Erzählung hervorzubringen. Der*die Interviewer*in nimmt die Rolle des*der Zuhörenden ein und soll den Redefluss des Gegenübers nicht unterbrechen. In einem zweiten Teil des Interviews, dem Nachfrageteil, erhält der*die Interviewer*in die Möglichkeit, einzelne Aspekte des Erzählten noch einmal aufzugreifen und weitere Fragen zu stellen.

Da die Interviews zwar als narrative Interviews angelegt waren, sie sich in der Umsetzung jedoch eher als dialogisch erwiesen, wurden die Interviews in der Analysephase nicht textanalytisch ausgewertet (vgl. Rosenthal/ Rosenthal 1997), sondern mittels des Kodierverfahrens der r-GTM (siehe hierzu Unterkapitel 4.5).

4.4.3 Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung

Die Auswahl der Interviewpartner*innen wurde nicht anhand deduktiver Kriterien vorab getroffen, sondern induktiv im Verlauf der Forschung vorgenommen. Dieses Vorgehen der induktiven Fallauswahl wird in der reflexiven Grounded Theory Methodologie deshalb einer deduktiven Auswahl vorgezogen, da so die konzeptuelle Relevanz des einzelnen Falls für die Theoriebildung berücksichtigt werden kann (vgl. Breuer et al. 2018, 156). Hierdurch ergibt sich eine Flexibilität, die das hermeneutische Grundprinzip dieser Forschungsstrategie erfordert. Die Auswahl und Entscheidung über die Zusammensetzung des empirischen Materials erfolgen demnach im Prozess der Datenerhebung. Die Sample-Struktur ist also nicht vorab festgelegt, sondern die Interviewpartner*innen werden „nach ihrem (zu erwartenden) Gehalt an Neuem

¹⁶ Zur Reflexion der Erhebungsmethode siehe Unterkapitel 4.4.5

für die zu entwickelnde Theorie aufgrund des bisherigen Standes der Theorieentwicklung in die Untersuchung einbezogen“ (Flick 2011, 159).

Konkret bestimmen also Fragen und Vergleiche, die sich während der Analyse des bereits erhobenen Materials entwickeln, die weitere Auswahl an Fällen. Besondere Betrachtung finden dabei sogenannte theoretisch relevante Konzepte, die beim Vergleichen von Vorfällen wiederholt auftauchen oder gänzlich abwesend sind und die sich im Verlauf des Kodierverfahrens als Kategorien etablieren (vgl. Glaser/ Strauss 2010, 149). Das Prinzip des theoretischen Samplings konnte im Rahmen der vorliegenden Studie aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen und forschungsethischen Überlegungen nur in Teilen angewandt werden. Der erste Teil der Erhebungen wurde im Zeitraum von Juni 2015 bis einschließlich Februar 2016 durchgeführt, als im Erhebungsgebiet (aber auch bundesweit) erst wenige geflüchtete Jugendliche eine Einstiegsqualifizierung oder eine Ausbildung absolvierten. Die Auswahl an Auszubildenden als potenzielle Interviewpartner*innen war aus diesem Grund nur gering. Zu der Zeit, in der die Interviews angebahnt und durchgeführt wurden, bestand zudem ein sehr starkes mediales Interesse am Thema Flucht und Ausbildung, weshalb die Jugendlichen häufig vonseiten der insbesondere lokalen Presse angesprochen wurden. Als Interviewpartner*innen wurden also zunächst diejenigen Jugendlichen ausgewählt, zu denen die Forscherin Kontakt aufbauen konnte und die sich freiwillig bereit erklärten, an einem Interview teilzunehmen. Die angefragten Ausbilder*innen zeigten sich offen für mein Forschungsvorhaben.

Im Rahmen der skizzierten Möglichkeiten war die Bestrebung darauf ausgerichtet, das Sampling auch auf der Basis theoretisch relevanter Konzepte durchzuführen, die sich im Verlauf der Forschung entwickelten. So wurde zum Beispiel eines der ersten Interviews mit einem Jugendlichen geführt, der direkt nach dem Besuch eines Sprachkurses über ein Praktikum in eine Einstiegsqualifizierung mündete. Nach der ersten Analysephase schien es interessant, im Kontrast hierzu einen Jugendlichen zu interviewen, dem solch ein direkter Zugang in das Berufsbildungssystem nicht gelingen konnte. Methodologisch zielt der Vergleich von Fällen, die sehr unterschiedlich sind, darauf ab, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, eine größere Variation an Daten pro Kategorie zu generieren. Zugleich können so auch strategische Ähnlichkeiten zwischen den Gruppen herausgefunden werden (vgl. Glaser/ Strauss 2010, 71). Vor diesem Hintergrund gelang es dann, im Rahmen einer weiteren Feldphase einen Interviewpartner zu akquirieren, der vor seinem Einstieg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung überdurchschnittlich viele verschiedene Praktika absolvierte, von denen keines in ein Ausbildungsverhältnis mündete. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die ersten fünf Interviews mit Jugendlichen durchgeführt, die eine Einstiegsqualifizierung, also

eine von der Agentur für Arbeit finanzierte betriebliche Maßnahme im sogenannten Übergangssystem, absolvierten. Nach der ersten Interpretation der vorliegenden Daten zeigte sich, dass die theoretische Aussagekraft der entwickelten Konzepte im Sinne der Grounded Theory Methodologie dann deutlich erhöht werden kann, wenn auch weitere Stationen im Übergangsprozess miteinbezogen werden. In einem nächsten Schritt folgten dann zwei Interviews mit zwei geflüchteten Jugendlichen, die sich bereits im ersten Ausbildungsjahr befanden. Diese Jugendlichen hatten den Übergang zwar formal bewältigt, jedoch handelt es sich weiterhin um einen risikobehafteten Abschnitt im Übergangsprozess, da mehr als die Hälfte der vorzeitigen Vertragsauflösungen innerhalb des ersten Ausbildungsjahres erfolgt (vgl. Uhly 2015, 46ff).

So wie die Entscheidung über die Auswahl von Fällen im Forschungsprozess getroffen wird, wird auch die Entscheidung über die Gesamtgröße des Samples ebenfalls im Verlauf der Forschung gefällt. Im Kontext der Grounded Theory Methodologie ist die Datenerhebung dann abgeschlossen, wenn die theoretische Sättigung erreicht ist. Breuer et al. (2018) beschreiben diese wie folgt:

„Dieser Zustand der Theorieentwicklung gilt dann als erreicht, wenn in der iterativ-rekursiven Abfolge, der R/GTM-Vorgehensschritte das Herbeiziehen weiterer Daten bzw. ihre Analyse der Forschenden keine Veranlassung geben, ihr bis dahin herausgearbeitetes Gegenstandsmodell strukturell zu verändern - wenn neue Daten also redundant sind im Verhältnis zum bereits theoretisch Gesüßten und Modellierten“ (ebd., 159).

In der forschungspraktischen Umsetzung ist das Erreichen der theoretischen Sättigung als Idealzustand zu charakterisieren. Im Fall der vorliegenden Arbeit zeigte sich nach den Interviews mit den Ausbilder*innen sowie nach fünf Interviews mit Jugendlichen, dass das *Thema Sprache/ Erstsprache (nicht) Deutsch* (wie: sprachliche Anforderungen in institutionellen Settings, Grenzziehungen entlang von Sprache, Bedeutung von Sprache in der Ausbildung und im Zugang zum Arbeitsmarkt, strukturelle Rahmenbedingungen im Sprachlernprozess) als sehr relevant gesetzt wurde. Ebenso verhielt es sich mit dem *Themenbereich natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* (wie: Zuschreibungspraxen entlang von Kultur, Rassismuserfahrungen, Erfahrungen (nicht) Zugehörigkeit). In den Interviews mit den Jugendlichen war zudem das *Thema Kritik* an den bestehenden Rahmenbedingungen und institutionellen Anforderungen häufig präsent. Um abwägen zu können, ob diese Relevanzsetzungen auch für Jugendliche gelten, die sich nicht mehr in einer berufsvorbereitenden Maßnahme befinden, sondern bereits in einer Ausbildung, wurden, wie

oben beschrieben, zwei Interviews mit geflüchteten Auszubildenden geführt. Es zeigt sich, dass auch trotz des bereits vollzogenen Übergangs in die Berufsausbildung sehr ähnliche Themenaspekte aufgegriffen wurden. Die Erhebung für dieses Projekt wurde daraufhin abgeschlossen.

4.4.4 Aufbereitung der Daten

Alle Interviews wurden per Audioaufnahme aufgezeichnet, im Wortlaut transkribiert und anschließend umfassend anonymisiert. Die Anonymisierung umfasste dabei nicht nur die soziodemografischen Daten der Interviewpartner*innen, sondern auch alle genannten Orte, Namen von Bildungseinrichtungen und Betrieben. Für die Analyse der Daten und die Kontextualisierung der Forschungsergebnisse ist es relevant, in welchen Berufszweigen die Jugendlichen ihre Einstiegsqualifizierung bzw. Ausbildung absolvieren. Statt der genauen Bezeichnung des Ausbildungsberufs, die aufgrund der geringen Anzahl an geflüchteten Auszubildenden auf Einzelpersonen zurückführen könnte, wird lediglich diejenige Branche genannt, welcher sich der jeweilige Ausbildungsberuf zuordnen lässt (z. B. Logistik). Bei der Verschriftlichung im Rahmen der Transkription galt das Ziel vorrangig den allgemeinen Kriterien der Handhabbarkeit, der Lesbarkeit und der Interpretierbarkeit, wie Flick (2011, 380) sie darstellt. Die Transkriptionsregeln orientieren sich an Bohnsack (2014) und markieren Sprecherwechsel, Pausen, Betonungen, Wortabbrüche, Lachen sowie Hörersignale der Interviewerin. Die Auswertung erfolgte mit der Analysesoftware MAXQDA.

4.4.5 Reflexion zur Durchführung biografisch-narrativer Interviews im Kontext Flucht

Die gewählte Methode des biografisch-narrativen Interviews für die Befragung geflüchteter Jugendlicher ist im Nachgang aus verschiedenen Gründen kritisch zu bewerten. An dieser Stelle erfolgt deshalb eine Reflexion zur erfolgten Durchführung sowie zu möglichen Ideen einer sensibleren Gestaltung der Erhebung.

Es zeigte sich, dass die Interviews insgesamt nur wenige lange Narrationen hervorbrachten. Aufgrund des Umstandes, dass die interviewten Jugendlichen zum Zeitpunkt des Interviews seit maximal zwei Jahren in Deutschland waren und nicht direkt nach ihrer Ankunft Zugang zu

Sprachkursen erhielten, stellte die gewählte Interviewform in der praktischen Umsetzung eine große Herausforderung dar. Die Form der Interviewführung wurde deshalb insofern angepasst, als dass die Rolle der zurückhaltenden Zuhörer:in, wie es das narrative Interview in seinem ersten Teil fordert, zugunsten der Aufrechterhaltung des Gespräches immer wieder durchbrochen wurde. Die Tatsache, dass eher kürzere Erzählpassagen statt langer Narrationen generiert wurden, kann auf die hohe sprachliche Anforderung im Deutschen, die dies mit sich bringt, zurückzuführen sein, oder auch darauf, dass der Kontakt zu den Jugendlichen zudem immer über Drittpersonen aufgenommen wurde und vorab also kein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden konnte. Zudem ist davon auszugehen, dass sich meine Positionierung als weiße Forscherin und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft stark auf die Interviews ausgewirkt hat und bestehende gesellschaftliche Dominanzverhältnisse auch in den jeweiligen Interviewsituationen wirkmächtig waren. Wie Thielen (2009), basierend auf Erfahrungen mit narrativ-biographischen Interviews mit Geflüchteten, rekonstruiert, wirkt sich die durch den Rechtsstatus „Flüchtling“ fremdbestimmte Lebenssituation im Asyl in diverser Hinsicht auf die Interviewsituation und die im Forschungszusammenhang generierten biografischen Daten aus.

„Infolge des asylverfahrensrechtlichen Zugriffs auf die biografischen Erzählungen besteht die Tendenz zur Zuspitzung der ohnehin vorhandenen Hierarchien in Interviews mit Flüchtlingen, insbesondere [dann,] wenn es sich um Forschende ohne eigene Rassismuserfahrung handelt. Diesen werden angesichts der Fremdheits- und Entfremdungserfahrungen im Asyl tendenziell machtvoll Positionen zugewiesen, die sowohl positiv wie negativ konnotiert sein können und die die eigentliche Rolle als Interviewende mehr oder weniger stark überlagern“ (ebd., 7).

Mit fortschreitender Sensibilität für das Forschungsfeld änderte sich auch der Blick auf die gewählte Erhebungsmethode. Um auch diese machtkritischer und differenzsensibler zu gestalten, wäre es angebracht gewesen, Befragungsformen zu wählen, aus welchen ich mich als weiß-mehrheitsgesellschaftlich positionierte Forscherin stärker zurückziehen kann. Denkbar ist hier die Form des Gruppeninterviews oder Workshops, in welchen die für die Jugendlichen relevanten Themen im Übergang in die berufliche Bildung in Deutschland gemeinsam erarbeitet und anschließend von der Gruppe (oder einer zweiten Gruppe) diskutiert werden. Um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich nicht auf Deutsch untereinander austauschen zu müssen, hätten Gruppen mit geteilter Erstsprache gebildet werden können. Die Kommunikation zwischen Forscherin und Befragten kann bei Bedarf auch über eine*n Dolmetscher*in sichergestellt werden. Eine weitere Option kann darin bestehen, die Leistung von Interviewpartner*innen finanziell angemessen zu vergüten, damit nicht nur die forschende,

ohnehin privilegierte Seite von den freiwillig geteilten Erfahrungen und Informationen der Befragten profitiert.

4.5 Auswertung

Das Kodier-Verfahren nach Strauss/ Corbin (1996) diene als Analyseinstrument zur Auswertung der transkribierten Interviews. Ziel war es, im Sinne der (reflexiven) GTM eine Theorie zu generieren, die sich induktiv auf Basis der im Feld gewonnenen Daten entwickelt. Hierfür wurden die Daten verschiedener Analyseschritte unterzogen, die im Folgenden näher beschrieben werden und die es möglich machten, die Daten aufzubrechen, zu konzeptualisieren und ein Modell zu entwickeln, das diese Konzepte systematisiert und in ein Beziehungsgefüge einbringt. Die Aufgabe der Forscherin lag somit darin begründet,

„aus dem - unter einer vorläufig-globalen Interessensperspektive erhobenen - Datenmaterial auf dem Hintergrund der theoretischen Sensibilität des/der Kodierenden nach seinen (Vor-)Verständnissen und Deutungen bezüglich der Charakterisierung einer Ereignissequenz (einer Textstelle) bestimmte Kodes bzw. Kategorien zu er-/finden und auszuarbeiten und diese anschließend in einem theoretisch unterfütterten und durchdrungenen Modell wieder zusammenzufügen“ (Breuer et al. 2010, 70).

Das Vorgehen gliedert sich zunächst in die drei Schritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens, die sich zwar in der Reihenfolge voraussetzen, aber innerhalb derer sich im Kodierprozess hin und her bewegt werden kann. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Zielsetzungen und Rekonstruktionslogiken werden die drei Verfahren im Folgenden einzeln vorgestellt und beschrieben.

4.5.1 Offenes und Axiales Kodieren – Kategorien finden und in Beziehung setzen

Das Konzeptualisieren der Daten in Form des offenen Kodierens ist der erste Schritt der Analyse. Hierbei gilt es, Abschnitte oder Sätze aus Interviews herauszugreifen, die ein bestimmtes Phänomen repräsentieren und diese mit einem Namen zu versehen, der einen Oberbegriff für das Phänomen darstellt. Durch diese eher kleinteilige Interpretationsarbeit gelangt die forschende Person zu einer Liste von Konzepten/Kodes (vgl. Strauss/ Corbin 1996, 45). Anschließend werden die Konzepte nach Ähnlichkeit gruppiert und in Kategorien

zusammengefasst. Auch diese Kategorien werden mit Namen versehen, die noch einmal wieder auf einer abstrakteren Ebene liegen als die Konzepte, denen sie übergeordnet sind (vgl. ebd.). Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass es sich bei empirischen Phänomenen um Indikatoren für etwas Grundlegendes handelt, das durch den Prozess des Kodierens sichtbar gemacht werden kann (vgl. Breuer et al. 2010, 71). Kodenotizen und Memos werden in diesem Prozess dazu angefertigt, um die Codes und Kategorien inhaltlich zu definieren und Auffälligkeiten zu notieren, die für die zu entwickelnde Theorie relevant sein könnten (vgl. Flick 2011, 392). In der Literatur finden sich viele Hinweise dazu, wie das Interpretieren von Datenmaterial im Prozess des offenen Kodierens gewinnbringend gestaltet werden kann. Das Vergleichen als Kernelement der GTM findet auch hier Anwendung. So lassen sich beispielsweise Interviewsequenzen miteinander vergleichen, um Ideen zu Kategorien und deren Eigenschaften zu entwickeln. Ebenso können an die Daten gerichtete Fragen dazu verhelfen, neue Blickweisen einzunehmen und bereits generierte Kategorien auszudifferenzieren. Die klassischen W-Fragen können zum Beispiel dabei helfen, das Material zu erschließen. In ihrem Ansatz der reflexiven Grounded Theory beziehen Breuer et al. (2018) die präkonzeptuellen Annahmen der forschenden Person in den Prozess des offenen Kodierens produktiv mit ein. Einige der formulierten Fragen, die an das Material gerichtet werden, fordern demnach dazu auf, sich eigene Vorannahmen und Deutungshintergründe bewusst zu machen. Fragen, wie „Womit und mit wem kann ich mich identifizieren?“ oder „Woran erinnert mich das?“ (vgl. ebd., 271) schärfen den Blick für die subjektiven Erkenntnisvoraussetzungen der forschenden Person und ermöglichen einen reflexiven und flexiblen Umgang (vgl. ebd.).

Nachdem durch das offene Kodieren Kategorien hervorgebracht worden sind, dient das axiale Kodieren dazu, diese Kategorien zueinander in Beziehung zu setzen. Zunächst werden dafür einzelne Kategorien ausgewählt, die für die Forschung besonders interessant erscheinen. Über das sogenannte Kodierparadigma, das im Folgenden näher beschrieben wird, werden diese Kategorien dann mit Subkategorien in Verbindung gebracht (vgl. Flick 2011, 393; Strauss/Corbin 1996, 75). Ziel ist es dabei, auf dem Weg zu einer gegenstandsverankerten Theorie über das schlichte Klassifizieren von Daten hin zu Erklärungen und Interpretationen zu gelangen. „Beim axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie (*Phänomen*) in Bezug auf die *Bedingungen* zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den *Kontext* (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die *Handlungs- und interaktionalen Strategien*, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die *Konsequenzen* dieser Strategien“ (ebd., 76). Die ermittelten Kategorien können auf jeweils unterschiedliche dieser zitierten Beziehungsaspekte verweisen.

Einige weisen auf ein Phänomen hin, andere stehen für eine Bedingung für etwas und wieder andere können als Handlungs- und interaktionale Strategie gelesen werden. Da die gewählten konzeptuellen Namen der Kategorien die jeweilige Zugehörigkeit nicht per se deutlich machen, ist es die Aufgabe der forschenden Person, diese im Rahmen des axialen Kodierens zu identifizieren. Auf diese Weise differenziert sich die theoretische Textur der ausgewählten Kategorien, die anschließend als theoretische Schablone wieder auf die Daten gelegt wird und so anhand weiterer Daten verifiziert, noch weiter ausdifferenziert oder auch widerlegt werden kann (vgl. Breuer et al., 2018, 280). Es zeigt sich hier ein Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen, das für den Prozess des axialen Kodierens kennzeichnend ist. Zusätzlich ist es bedeutsam, auch die jeweiligen dimensionalen Eigenschaften von Kategorien, wie Dauer, Ausprägung oder Intensität, zu bestimmen (vgl. ebd., 77).

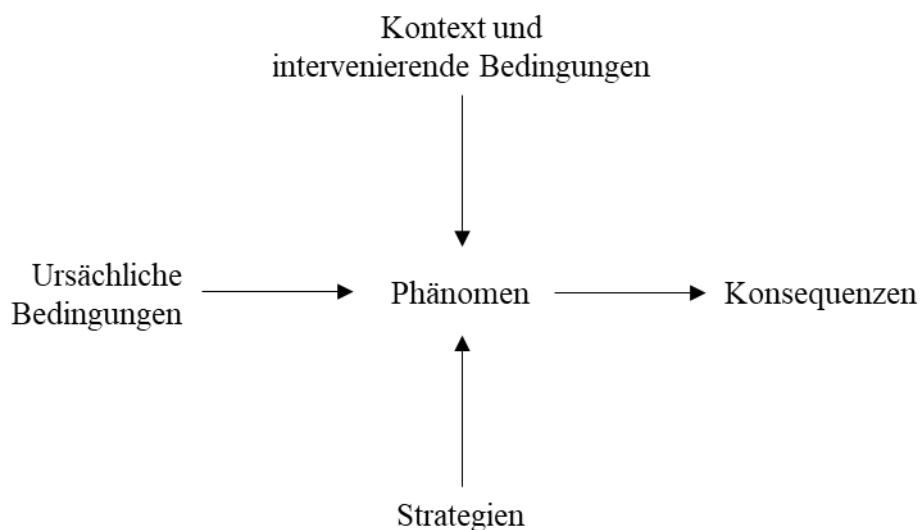


Abbildung 1: Kodierparadigma nach Flick (2011, 394)

Die folgende Abbildung verdeutlicht exemplarisch, wie das Kodierparadigma im Rahmen der vorliegenden Arbeit für das Phänomen bzw. die Kategorie „Sprache (nicht Deutsch)“ umgesetzt wurde:

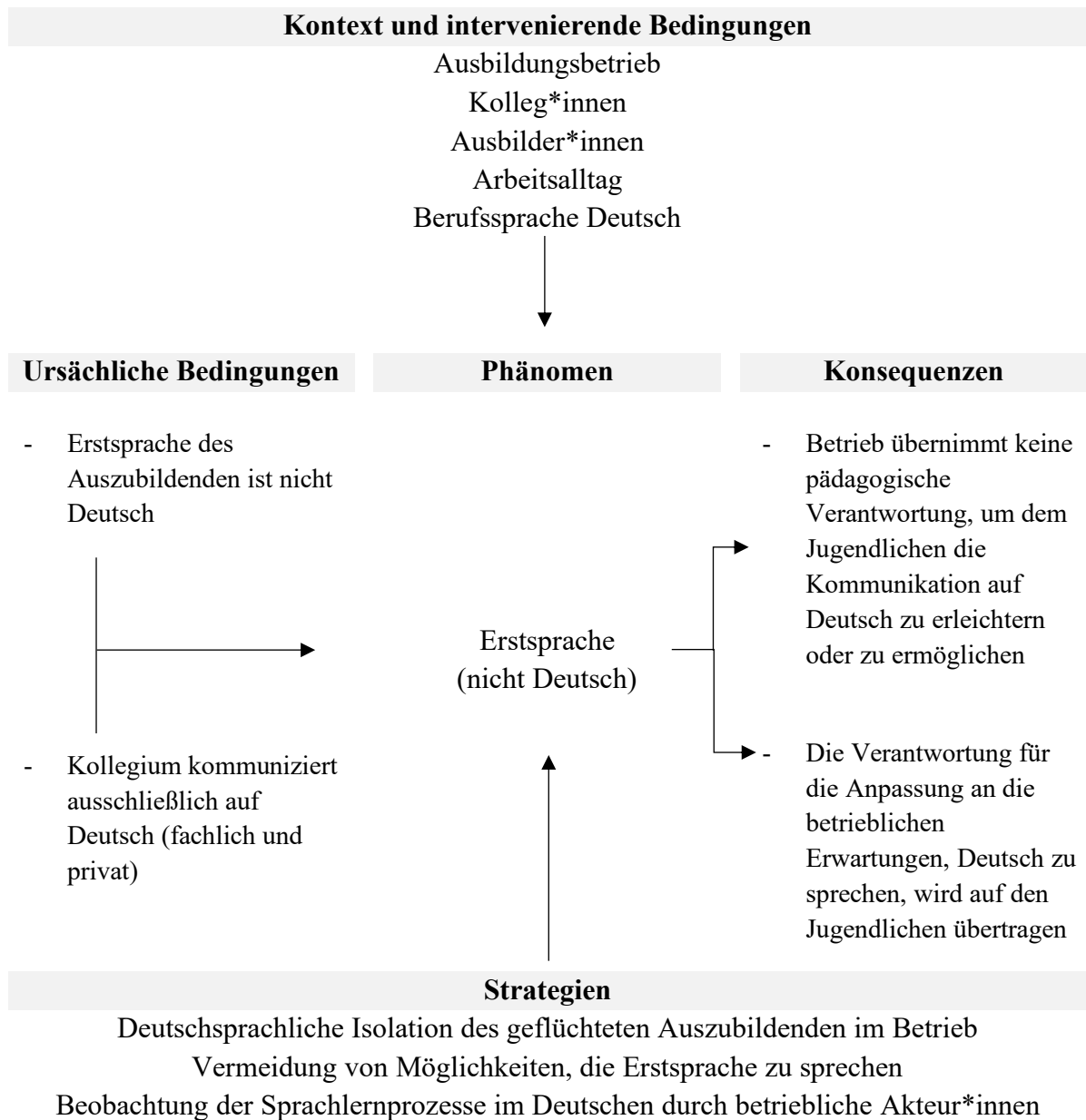


Abbildung 2: Kodierparadigma am Beispiel der Kategorie Erstsprache (nicht Deutsch) (Eigene Darstellung)

4.5.2 Selektives Kodieren

Im Rahmen des selektiven Kodierens besteht die Aufgabe darin, einen Gesamtzusammenhang zwischen den vorab einzeln ausdifferenzierten Kategorien herzustellen. Glaser/ Strauss (1996, 95) bezeichnen diesen Prozess als theoretische Integration. Dieser Schritt unterscheidet sich vom axialen Kodieren vor allem dadurch, dass die Analyse auf einer abstrakteren Ebene durchgeführt wird. Das Ziel besteht darin, einen ganzheitlichen Theorieentwurf zu entwickeln. Hierfür werden sogenannte Modellbildungs-Entscheidungen getroffen, die in Anlehnung an Breuer et al. (2018) folgende Aspekte umfassen: Die Auswahl einer Schlüsselkategorie als

konzeptuelles Zentrum der Theorie bildet den Anfang. Die anderen Kategorien, die im Rahmen des axialen Kodierens ausdifferenziert wurden,

„werden sodann um das Zentralkonzept herum angeordnet und im Rahmen einer spezifischen Modell-Logik mit diesem verknüpft“ (ebd., 285).

Im nächsten Schritt geht es dann darum, die zuvor geknüpften theoretischen Verbindungen transparent zu machen und sie mit den Daten abzugleichen und ihnen in dem theoretischen Modell einen Platz zuzuweisen. Das Gesamtgefüge der Theorie wird dann in einem Übersichtsdiagramm skizziert und schlussendlich in Textform als „storyline“ oder als „roter Faden der Geschichte“ (Strauss/ Corbin 1996, 94) wiedergegeben.

5. Differenzverhältnisse im institutionellen Kontext der beruflichen Bildung – Einführung in den Empirieteil

Gegenstand des Empirieteils sind die Analysen der insgesamt sieben erhobenen Interviews mit geflüchteten Auszubildenden bzw. EQ-lern und der beiden Interviews mit mehrheitsgesellschaftlich positionierten Ausbilder*innen, die in ihrem Betrieb jeweils einen geflüchteten Jugendlichen im Rahmen einer Einstiegsqualifizierung beschäftigen¹⁷. Die Analyse hebt das empirische Material auf eine theoretische Ebene, indem die Erzählungen der Interviewpartner*innen mit dem zuvor ausgearbeiteten theoretischen Rahmen verwoben und auch in Bezug auf die wissenschaftliche Debatte im Schnittpunkt Flucht*Migration und Berufsbildung eingebettet werden. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich nach anfänglicher Offenheit an *Phänomenen*, die im Kodierprozess als spezifische Relevanzsetzungen der Interviewpartner*innen sichtbar wurden und die für die forschungsleitende Frage *Welches Wissen zu Differenz ist an den Lernorten Berufsschule und Betrieb institutionell verankert und wie wird dies durch pädagogische Praktiken übersetzt/ sichtbar?* besonders relevant erschienen. Wurde bisher die berufliche Bildung als weites Feld qualifiziert, fokussiert sich der Blick im Folgenden auf spezifische Lernorte, mit welchen die Interviewpartner*innen konkrete Berührungspunkte aufweisen. Diese sind der Betrieb und die Berufsschule, aber auch ein berufsbezogener Deutschlernkurs, der für einige der Jugendlichen¹⁸ im Sample einen weiteren Lernort im Rahmen ihrer Einstiegsqualifizierung darstellt, so wie auch für die in den Betrieben der Ausbilder*innen beschäftigten beiden jungen Menschen. Im Rückgriff auf vorherige Bildungserfahrungen in Deutschland erscheinen auch schulische Bildungsgänge der Berufsvorbereitung in den Erzählungen der Jugendlichen. Da diese Bildungsgänge auch an einer Berufsschule angesiedelt sind und neben verstärkter Deutschförderung jeweils fachpraktische Schwerpunkte aufweisen und Betriebspraktika beinhalten, wurden die

¹⁷ Diese Einstiegsqualifizierungsplätze wurden in Kooperation mit einem Ausbildungsprojekt für geflüchtete Jugendliche bereitgestellt, das von einem Ausbildungszentrum für den Öffentlichen Dienst des Bundeslands konzipiert und umgesetzt wurde, in dem die Erhebungen stattfanden. Neben den regulären betrieblichen und berufsschulischen Elementen einer Einstiegsqualifizierung (EQ) beinhaltete die Maßnahme im Rahmen des Projekts für Geflüchtete auch einen zusätzlichen Deutschkurs für die Teilnehmer*innen (im Folgenden auch abgekürzt als EQ-ler). Eine allgemeine Erläuterung zur berufsvorbereitenden Maßnahme der Einstiegsqualifizierung findet sich in der Einleitung der vorliegenden Arbeit (Kapitel 1).

¹⁸ Die Kategorie *Jugendliche* wird im konkreten Fall dieser Analysen in Bezug auf die Altersstruktur der interviewten Auszubildenden verwendet. Diese umfasst das Alter zwischen 17 und 21 Jahren. Empirisch abgeleitete Aussagen zu geflüchteten Jugendlichen im Kontext der beruflichen Bildung in Deutschland beziehen sich demnach auf diesen durch das Sample gesetzten Rahmen.

Erfahrungen der Jugendlichen in diesen Kontexten auch unter die Lernorte Berufsschule und Betrieb subsumiert.

Der empirische Teil gliedert sich in vier Unterkapitel:

5.1 Erstsprache nicht Deutsch? Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken entlang von Sprache im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse

5.2 Natio-ethno-kulturelle (nicht) Zugehörigkeit. Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse

5.3 Berufswahlverhalten als Widerstand? Berufsorientierung in Differenzverhältnissen

5.4 Zur Rolle des ‚nicht Gesagten‘ und Implikationen für eine kritische Professionalisierung von betrieblichem Ausbildungspersonal

In der Analyse des empirischen Materials zeigte sich die thematische Schwerpunktsetzung auf die migrationsbezogenen Differenzkonstruktionen „Sprache“ und „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“, die sich auch in der Kapitelstruktur widerspiegelt. Trotz der Hervorhebung im konkreten Fall der vorliegenden Arbeit sind diese beiden Aspekte nur Teile eines komplexen Gesamtzusammenhangs aus gesellschaftlichen und kontextspezifischen Herstellungsprozessen verschiedener Kategorien und ihrer intersektionalen Überschneidungen. In den folgenden Analysen des empirischen Materials wird die Relevanz dieser Überschneidungen trotz der genannten Schwerpunktsetzungen mit einbezogen. Dennoch besteht nicht der Anspruch, anhand der folgenden Ergebnisdarstellung die gesamte soziale Komplexität von Diskriminierungsmechanismen und Benachteiligungsstrukturen im Berufsbildungssystem zu erfassen. Vielmehr richtet sich der Versuch darauf, durch den Blick auf Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken an den benannten Lernorten die spezifischen Diskriminierungsaspekte exemplarisch anhand von Kategorien, wie „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ oder „Sprache“, sichtbar zu machen.

5.1 Erstsprache nicht Deutsch?

Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken entlang von Sprache im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse

„Und, ja das DEUTSCH ist halt einfach der Schlüssel zum Erfolg erstmal“

Die hohe Relevanz, die der deutschen Sprache im Zuge der beruflichen Bildung Geflüchteter zugeschrieben wird, begründet sich vor allem durch den wirtschaftlich motivierten Wunsch einer schnellen Arbeitsmarktintegration, um dem drohenden Fachkräftemangel und dessen möglichen Folgen entgegenzuwirken (vgl. Terrasi-Haufe/ Hoffmann/ Sogl 2018, 4). Im institutionellen Kontext der dualen Ausbildung bedeutet dies, dass sowohl der Lernort Berufsschule als auch der Lernort Betrieb hohe Erwartungen an geflüchtete Auszubildende dahin gehend stellen, möglichst schnell Deutsch zu lernen. Die Orientierung liegt dabei auf einem im Kontext der Ausbildung ‚richtigen‘, also als legitim markierten Deutsch, auf das die Jugendlichen ihre Lernanstrengungen ausrichten sollen. Mit Foucaults Analytik der Gouvernementalität gelesen, kann das institutionelle Einwirken auf geflüchtete Auszubildende, welches das Ziel verfolgt, sie in das kontextlegitime Deutsch einzupassen, als eine Art und Weise der Führung/ Regierungsrationalität betrachtet werden, die auf Normalisierung abzielt. Aus dieser normalisierenden Rationalität resultiert ein spezifischer Umgang mit Differenz an den zwei Lernorten Berufsschule und Betrieb, der in diesem Kapitel anhand empirischen Materials in den Blick genommen wird. Im Fokus der Analyse stehen damit die Praktiken der Differenzmarkierung zum Thema ‚Erstsprache (nicht Deutsch)‘ und der institutionelle Umgang mit geflüchteten Auszubildenden im Kontext neoliberalen Leistungs- und Produktivitätsdenkens. Für die Analyse normalisierender Regierungsrationalitäten und damit zusammenhängender Praktiken der Differenzmarkierung ist es im Sinne des Konzeptes des ‚Führens von Führungen‘ insbesondere bedeutsam, das Zusammenspiel der Führungs- und Selbsttechniken zu untersuchen. In diesem Fall sind diese normalisierende Führungstechniken seitens der Institutionen und darauf bezogene Selbsttechniken der geflüchteten Jugendlichen als Adressaten der Normalisierungsversuche. Dieses Vorgehen bezüglich der Analyse des empirischen Materials ermöglicht einen Blick auf Herrschaft, mit dem diese nicht über die einseitige Ausübung von Macht funktioniert, sondern im gouvernementalitätstheoretischen Sinne in einer Doppelbewegung von Fremd- und Selbstführung wirksam wird:

„The contact point, where the individuals are driven by others is tied to the way they conduct themselves, is what we can call, I think, government” (Foucault 1993, 203).

Das legitime (Ausbildungs-)Subjekt ist somit das Ergebnis eines Herstellungsprozesses durch Erfahrungen vor dem Hintergrund bestimmter betrieblicher, aber auch gesellschaftlicher Normalitätserwartungen, Machtverhältnisse und Rahmenbedingungen. Auch die kritischen Haltungen der Interviewpartner*innen und die Formen der Zurückweisung normalisierender Regierungsinterventionen in Bezug auf ‚Erstsprache (nicht Deutsch)‘ werden anhand des empirischen Materials aufgezeigt.

Die Kapitelstruktur orientiert sich an verschiedenen institutionellen Ebenen, auf welchen normalisierende Praktiken vollzogen und Differenzmarkierungen vorgenommen werden. Die zwei Hauptebenen stellen die Lernorte Betrieb (Unterkapitel 5.1.1) und Berufsschule (Unterkapitel 5.1.2) dar. Für die jeweiligen Lernorte konnten im Rahmen der Analyse des empirischen Materials verschiedene Unterebenen identifiziert werden, auf welchen sich normalisierende und differenzmarkierende Praktiken zur Kategorie ‚Erstsprache (nicht Deutsch)‘ materialisieren. Für den Betrieb sind dies das Auswahlverfahren zur Einstellung potenzieller Auszubildender (Unterkapitel 5.1.1.1), der betriebliche Arbeitsalltag (Unterkapitel 5.1.1.2), die Ebene der Kolleg*innen/ der Mitarbeiter*innen (Unterkapitel 5.1.1.3) und die Ebene der Fortbildung des Ausbildungspersonals (Unterkapitel 5.1.1.4). Für die Berufsschule ist dies die Ebene des Unterrichts (Unterkapitel 5.1.2). Auf kritische Haltungen und widerständige Positionierungen wird in Unterkapitel 5.1.3 Bezug genommen, bevor die Forschungsergebnisse anschließend in Unterkapitel 5.1.4 zusammengefasst und aus machtkritischer Perspektive heraus in Bezug auf das Thema ‚Umgang mit Mehrsprachigkeit‘ diskutiert werden.

5.1.1 Betrieb

Im Rahmen der Analyse des empirischen Materials wird deutlich, dass auf den verschiedenen Ebenen des Lernorts Betrieb Differenzmarkierungen und Zuschreibungspraxen entlang von Sprache vorgenommen werden. Während Deutsch in neoliberaler Manier als zentrale Mitgliedschaftsbedingung am Ausbildungsmarkt bezeichnet und als Schlüssel zum Erfolg charakterisiert wird, erfahren nichtdeutsche Erstsprachen und ihre Sprecher*innen Degradierung und Abwertung. Die pädagogischen Praktiken, die auf Grundlage dieser monolingualen und linguizistischen Grundhaltungen im Betrieb vollzogen werden, sind

Gegenstand der folgenden Unterkapitel. Dabei geraten nicht nur Praktiken der Differenzmarkierung, sondern auch normalisierendes pädagogisches Handeln in den Blick.

5.1.1.1 Auswahlverfahren

Eine betriebliche Ebene, auf die im Interviewmaterial Bezug genommen wird und auf der Differenzmarkierungen und Normalisierungspraktiken vollzogen werden, ist die des Auswahlverfahrens für einen Einstiegsqualifizierungsplatz. Das ausbildende Personal, ein Ausbilder im IT-Bereich und eine Ausbilderin im Tischlerhandwerk, die beide Teile des Samples der vorliegenden Forschung sind, arbeiten zum Zeitpunkt des Interviews in einem Ausbildungsprojekt für geflüchtete Jugendliche. In ihren Betrieben stellen sie jeweils einen Platz für eine Einstiegsqualifizierung (EQ)¹⁹ zur Verfügung. Eine Vorabauswahl an Bewerber*innen für die EQ-Plätze wurde von der Koordinierungsstelle des Ausbildungsprojekts vorgenommen. Die teilnehmenden Betriebe luden die für sie vorausgewählten Bewerber*innen zu einem zum Teil mehrtägigen Praktikum ein, um sich anschließend für einen Bewerber (es wurden nur männliche Jugendliche ausgewählt) pro EQ-Platz zu entscheiden. Auf dieses Auswahlverfahren wird in den folgenden Abschnitten Bezug genommen.

„Wie hat das Auswahlverfahren stattgefunden? Wie haben Sie das erlebt?“

„Die Auswahl, die Flüchtlinge haben sich beim [Ausbildungszentrum] wieder beworben, wie die anderen Auszubildenden auch. Und wir haben dann die, das waren vier Kandidaten, haben wir die Bewerbungen bekommen. Die Flüchtlinge haben dann immer Praktikas bei uns und im [benachbarten Betrieb] gemacht. Immer zu zweit. Jeder jeweils zwei Tage hier und zwei Tage im [benachbarten Betrieb]. Ähm, da hab‘ ich damals schon gleich gesagt: ‚Wir müssen aufpassen, dass die nicht die gleiche Sprache sprechen‘“ (Interview Ausbilder, Pos.: 20-21).

Die Frage nach dem Ablauf und dem persönlichen Erleben des Auswahlverfahrens beantwortet der Ausbilder zunächst mit einigen organisatorischen Informationen. Vermittelt durch das Ausbildungszentrum des öffentlichen Dienstes, welches das Ausbildungsprojekt für geflüchtete Jugendliche sowie auch die Ausbildung im öffentlichen Dienst insgesamt koordiniert, werden

¹⁹Erläuterung zur EQ findet sich in Kapitel 1 *Einleitung*, Fußnote 1.

vier Bewerbungen an den Ausbildungsbetrieb übermittelt. Die Jugendlichen werden dann jeweils in Zweiergruppen zu einem zweitägigen Praktikum im Ausbildungsbetrieb des interviewten Ausbilders sowie in einem weiteren, benachbarten Ausbildungsbetrieb eingeladen. Von den vier Bewerbern sollen zwei einen EQ-Platz erhalten. Im Zuge der Erläuterungen zum organisatorischen Ablauf bezeichnet der Ausbilder die Bewerber*innen auf das Ausbildungsprojekt als „die Flüchtlinge“, die sich „wie die anderen Auszubildenden auch“ beim Ausbildungszentrum beworben haben. Die Differenzmarkierung, die der Ausbilder innerhalb der Gruppe der Auszubildenden vornimmt, ist in der Struktur des Ausbildungsprojekts bereits angelegt. Die Besonderung der Jugendlichen durch das Hervorheben als „Flüchtling“ stellt sie einem Normalauszubildenden gegenüber, der wiederum keiner weiteren Erläuterung bedarf.

Differenzmarkierung: ‚Erstsprache nicht Deutsch‘ als betriebliches Risikopotenzial

Am Ende der Interviewsequenz gibt der Ausbilder an, sein betriebliches Umfeld schon bei der Auswahl der Praktikant*innen darauf hingewiesen zu haben, aufzupassen, dass die beiden ausgewählten Jugendlichen nicht die gleiche Sprache sprechen. Zunächst bleibt offen, auf welche Sprache sich der Ausbilder bezieht und welche die Gründe für seine Aussage sind. Es zeigt sich jedoch, dass an dieser Stelle vom Ausbilder eine Differenzmarkierung vorgenommen wird, die für ihn im Rahmen der Auswahl von Auszubildenden relevant ist. Er identifiziert eine Gefahr bzw. ein Risiko, nämlich „die gleiche Sprache sprechen“. Sich selbst und dem betrieblichen Umfeld ordnet der Ausbilder die Funktion des aufmerksamen Wächters zu, der dazu verpflichtet ist, dieses Risiko bei der Auswahl von Bewerber*innen im Blick zu haben („wir müssen aufpassen“). Mit der Analytik der Gouvernamentalität gesprochen, obliegt dem Ausbilder somit die Zuständigkeit für die Ortung sicherheitsgefährdender Phänomene sowie die Aufrechterhaltung von Sicherheitsgrenzen bei der Auswahl von Bewerber*innen. Der Ausbilder markiert „die gleiche Sprache sprechen“ als Risiko und zieht damit eine Grenze zwischen für den Betrieb Hinnehmbarem und Nichthinnehmbarem bei der Auswahl künftiger Auszubildender. Andere Aspekte, wie fachliches Wissen und praktisches Können oder Vorerfahrungen im IT-Bereich, werden vom Ausbilder als Auswahlkriterien zunächst nicht genannt. Er markiert die Jugendlichen damit aufgrund einer möglicherweise geteilten, nichtdeutschen Erstsprache explizit als potenzielle Gefahr für den Betrieb.

Der gleiche Ausbilder erläutert in einem weiteren Interviewabschnitt, dass die beiden Jugendlichen Saa und Yusuf, die letztendlich die zwei EQ-Plätze erhalten haben, entgegen dem eigentlichen Plan nun doch beide die gleiche Sprache sprechen.

„Ähm, das ist leider bei Saa und Yusuf schiefgegangen, weil sie kamen zwar aus (Land in Westafrika) und n‘ anderen Land, aber sie sprachen beide Französisch. Deswegen ist im Praktikum nicht aufgefallen, dass Yusuf wesentlich weniger IT-Erfahrung hat, als der Saa. Und ja, die beiden haben sich dann im Praktikum eigentlich ganz gut gemacht. So war zumindest unser Eindruck“ (Interview Ausbilder, Pos.: 23).

Im Duktus des Sicherheitsdispositivs gesprochen, ist die betriebliche Überwachung der Einhaltung von Sicherheitsgrenzen misslungen und das Risiko „die gleiche Sprache sprechen“ ist eingetreten. Der Ausbilder stellt einen Kausalzusammenhang her zwischen der Tatsache, dass beide Jugendliche Französisch sprechen, und der Tatsache, dass unbemerkt blieb, dass Yusuf weniger IT-Erfahrung hat als Saa (*„[...] aber sie sprachen beide Französisch. Deswegen ist im Praktikum nicht aufgefallen, dass Yusuf wesentlich weniger IT-Erfahrung hat, als, äh, als der Saa“*).

Im weiteren Verlauf des Interviews expliziert der Ausbilder auf Nachfrage seine Argumentation.

„Okay. Und wieso war Ihnen das wichtig, dass die nicht dieselbe Sprache sprechen?“

„Ja um halt nicht sowas zu haben, dass die untereinander dann sich besprechen, wie man was macht, sodass man dann halt auch wirklich die Schwierigkeiten hätte sehen können. So war’s ja jetzt so, dass der Saa dem Yusuf gesagt hat, wie er’s machen muss, und er hat’s dann tatsächlich auch hinbekommen. Was jetzt im Nachhinein, wenn er’s alleine machen muss, musste, ähm, GAR NICHT geklappt hat. Das heißt, die gleiche Aufgabe von vor, beim Praktikum, hat dann eben halt hier nicht mehr geklappt. Und da stellte sich dann heraus: ‚Oh, da haben wir ‘n Problem.‘“ (Interview Ausbilder, Pos.: 25).

Auf Nachfrage erklärt der Ausbilder, dass es nicht gewollt sei, dass die Jugendlichen sich untereinander in einer anderen Sprache als Deutsch verständigen, damit sie sich gegenseitig nichts „vorsagen“ können bzw. sich bei der Lösung der gestellten Aufgaben gegenseitig unterstützen können (vgl. Heinemann/ Dirim 2016). Indem die Jugendlichen auf Französisch miteinander sprechen, entziehen sie sich der betrieblichen Kontrolle. Der Ausbilder wünscht

sich, in seiner Funktion erkennen zu können, in welchen Bereichen die Bewerber fachliche Schwierigkeiten haben. Durch die vermeintliche Absprache der Jugendlichen untereinander wurde diese Erkenntnis seiner Ansicht nach verhindert. Anders formuliert: der betriebliche Zugriff auf das „wahre Wissen“ oder die „wahre Leistung“ der Jugendlichen ist in dieser Argumentation nur dann möglich, wenn sie sich untereinander nicht verständigen können und so auf dem deutsch-monolingualen betrieblichen Radar sichtbar bleiben. Eine weitere Lesart dieser Interviewsequenz lautet auch, dass „Sprache“ und „Arbeitsfähigkeit“ bzw. „Beschäftigungsfähigkeit“ miteinander in Verbindung gebracht werden. Yusuf kann seine Leistung aus dem Praktikum im Betrieb deshalb nicht mehr erbringen, da er nicht die Möglichkeit hat, sich in einer seiner Erstsprachen auszutauschen.

Dem Ausbilder wird nach Yusufs Einstellung klar, dass dieser weniger IT-Vorerfahrung hat, als dies zunächst vermutet wurde. Er identifiziert Yusufs mangelnde Passung an die betrieblichen Erwartungen als Problem für den gesamten Betrieb: *„Und da stellte sich dann heraus: Oh, da haben wir n Problem.“*

Die hier gewählte Lesart und Theoretisierung der Erzählung des Ausbilders zeigen, wie nichtdeutsche Erstsprachen im betrieblichen Kontext als potenzielles Risiko konstruiert werden. Indem versucht wird zu verhindern, dass die beiden ausgewählten EQ-ler eine geteilte Sprache sprechen, erfüllt der Betrieb eine überwachende und steuernde Funktion, und zwar mit dem Ziel, einen deutschsprachlichen Normalbereich aufrechtzuerhalten. Im Sinne einer gouvernementalen Regierungsrationalität des „Führens von Führungen“ übernimmt der Betrieb in diesem Beispiel die Pastoralfunktion. Die betriebliche Aufgabe wird darin gesehen, die Jugendlichen im Auswahlprozess als geeignetes Ausbildungsobjekt zu identifizieren. Damit geht der Anspruch einher, über die Hegemonialsprache Deutsch Zugriff auf das Wissen der Jugendlichen zu haben. Es werden, im Duktus des Sicherheitsdispositivs gesprochen, Kontrollmechanismen eingerichtet, indem die an der Auswahl beteiligten betrieblichen Akteur*innen dazu aufgefordert werden, darauf zu achten, dass die beiden zur Verfügung stehenden EQ-Plätze nicht mit solchen Jugendlichen besetzt werden, die sich diesem Zugriff durch eine geteilte, nichtdeutsche Sprache entziehen können, die im betrieblichen Kontext nicht verstanden wird. Diese Strategie führt zur Aufrechterhaltung eines betrieblichen monolingualen Habitus und damit zur Sicherung der Vorstellung eines einheitlichen deutschsprachigen „Wir“. Das Konzept des monolingualen Habitus von Gogolin (1994) fußt auf der impliziten gesellschaftlichen Vorstellung, dass in einem Nationalstaat ein „Volk“ eine Nationalsprache spricht. Die Nationalsprache wird so zu einem identitätsstiftenden Moment und ihre

Vorrangstellung gegenüber anderen Sprachen scheint unhinterfragt legitim zu sein (vgl. Mecheril/ Dirim 2010, 108). Andere Sprachen als die Nationalsprache Deutsch erweisen sich in dieser Konstruktion als Bedrohung für den Nationalstaat insgesamt (vgl. Dirim 2010, 96). Im betrieblichen Kontext wird der Versuch unternommen, der hervorgerufenen Verunsicherung mit Kontrolle über die sprachliche Kommunikation zwischen den beiden auszuwählenden Jugendlichen entgegenzuwirken. Die Jugendlichen Saa und Yusuf werden im Rahmen des Auswahlverfahrens zunächst als potenziell geeignete Ausbildungssubjekte identifiziert. Die Einmündung Yusufs in die EQ und die Tatsache, dass dieser aufgrund seiner mangelnden sprachlichen und fachlichen Kompetenzen von den Erwartungen des Betriebes abweicht und somit nicht als Arbeitskraft zur Verfügung steht, wird als Problem markiert. Durch das wahrgenommene Defizit und den erforderlichen Unterstützungsbedarf, der sich daraus ableitet, verschiebt sich die Kosten-Nutzen-Rechnung für die Ausbildung von Yusuf in neoliberaler Logik in Richtung der Kosten.

Differenzmarkierung: „besseres Deutsch als erwartet“ – Abweichung von Negativzuschreibungen

Auch im Interview mit der Ausbilderin finden Differenzmarkierungen entlang der Kategorie Erstsprache statt. Gefragt nach den Erfahrungen aus dem Auswahlverfahren für einen EQ-Platz, welches als dreitägiges Praktikum organisiert wurde, spricht die Ausbilderin zunächst über organisatorische Aspekte in Zusammenarbeit mit dem Ausbildungszentrum. Die Deutschkenntnisse der geflüchteten Jugendlichen, die das Praktikum absolvierten, werden gleich nach den organisatorischen Fragen zum Thema.

„Und die Gruppe war ziemlich gut. Also ich hab‘ mich, ich war wirklich überrascht. Ich war einmal überrascht, wie gut die Deutsch sprechen, weil da jetzt auch, welche dabei waren, die erst ein Jahr, drei Monate, das war jetzt bei Hamza so, hier überhaupt in Deutschland war. Und bei den anderen aber genauso. Also, die waren vielleicht zwei oder drei Jahre höchstens hier in Deutschland und die waren sehr gut“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 27).

Die Ausbilderin markiert deutlich die Abweichung von der Negativzuschreibung, die sie augenscheinlich vor Beginn des Praktikums bezüglich der Leistung der Jugendlichen insgesamt und hinsichtlich deren Deutschkenntnisse vorgenommen hatte. Es zeigt sich, dass die Ausbilderin im direkten Kontakt mit den Jugendlichen Erfahrungen macht, die nicht an ihre

Vorerwartungen anknüpfen und ihre Normalitätserwartungen übertreffen. Diese hatte sie zuvor augenscheinlich nicht infrage gestellt, sondern als gegeben hingenommen, weshalb die Überraschung im Praktikum dann bemerkenswert ausfiel. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Ausbilderin durch den direkten Kontakt mit den Jugendlichen, der über den üblichen Weg der schriftlichen Bewerbung vermutlich nicht stattgefunden hätte, die Möglichkeit hat, Erfahrungen zu machen, die ihre negativen Vorannahmen irritieren. Hamza und seine Mitbewerber profitieren an dieser Stelle von dem gewählten Setting des Kennenlernens durch ein Praktikum. Empirische Befunde belegen, dass insbesondere schulisch schwache und als Problemschüler*innen markierte Jugendliche von Bewerbungsverfahren profitieren, die den persönlichen Kontakt mit dem Ausbildungspersonal ermöglichen (vgl. Solga/ Baas/ Kohlrausch 2012). In klassischen, schriftlich durchgeführten Bewerbungsverfahren werden diese Jugendlichen oftmals deshalb direkt abgelehnt, da sie nicht den formalen Kriterien entsprechen und/oder Negativzuschreibungen ausgesetzt sind, die ihnen den Weg in den Betrieb versperren.

Differenzmarkierung: Deutsch als Mitgliedschaftsbedingung am Ausbildungsmarkt

Auf die Frage danach, wie die Entscheidung für Hamza und gegen die anderen Bewerber im Praktikum gefallen ist, formuliert die Ausbilderin verschiedene Erklärungen. Die Rolle der Sprachkenntnisse im Deutschen nimmt in diesem Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert ein.

„Also überwiegend haben die wirklich schon sehr sauber gearbeitet, dass man jetzt gar nicht danach gehen konnte. Dann haben wir geguckt, wie ist das mit dem Deutsch und wie würden die in die Gruppe passen, die wir haben“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 40).

Die Ausbilderin beschreibt in dieser Passage den Weg zur Auswahlentscheidung. Vorab erzählt sie, dass die Holzprodukte, die von den Jugendlichen in den drei Tagen des Praktikums hergestellt wurden, von ihr und den an der Auswahl beteiligten Personen, die nicht näher benannt werden, als überwiegend so gut bewertet wurden, dass diese sich nicht als Entscheidungsgrundlage eigneten. Gleich nach der Beurteilung der Holzprodukte führt die Ausbilderin das nächste Entscheidungskriterium auf: „Dann haben wir geguckt, wie ist das mit dem Deutsch“. Deutsch wird an dieser Stelle als mitentscheidendes Auswahlkriterium und damit als Mitgliedschaftsbedingung am Ausbildungsmarkt genannt. Es bleibt jedoch diffus, wie „geguckt“ wurde und was genau „mit dem Deutsch“ sein muss, damit es als ausreichend für die Aufnahme in eine Einstiegsqualifizierung bewertet wird. Die Erläuterungen zur

Auswahlentscheidung bezüglich des Kriteriums „Deutsch“ bleiben unspezifisch. Die Ausbilderin bezieht sich in ihrer Erzählung nicht auf mögliche institutionelle Vorgaben bezüglich des Deutschniveaus, das die Jugendlichen bei Eintritt in eine Einstiegsqualifizierung erreicht haben sollten, und nicht auf die Methoden ihrer Überprüfung, vielmehr scheint das Vorgehen im Rahmen der Auswahlentscheidung intuitiv zu geschehen. Die ausbleibenden Spezifizierungen deuten darauf hin, dass die Ausbilderin keinen Legitimierungsdruck verspürt, fundiert zu begründen, wie genau anhand der Deutschkenntnisse Entscheidungen getroffen wurden, inwiefern sie selbst für so eine Einschätzung von Sprachkenntnissen qualifiziert ist und warum Deutsch als entscheidendes Auswahlkriterium und wichtigste Ressource fungiert. Diese Lesart lässt sich in Studienergebnisse von Imdorf (2008) einbetten, die darauf hinweisen, dass der Rückgriff auf die Differenzkategorie Sprache bei Selektionsentscheidungen von Betrieben eine zentrale Rolle spielt und eine Begründung in Bezug auf die scheinbar unmittelbare Plausibilität oftmals ausbleibt.

„Die Betriebe bedürfen keiner Belege dafür, dass die Ortssprachkompetenzen eines multilingualen Jugendlichen den Anforderungen einer Lehre nicht genügen würden. Der Verweis auf Sprachdefizite bei ‚Ausländern‘ ist selbsterklärend und sieht keine zuverlässigen betrieblichen Bewährungsproben vor“ (Imdorf 2008, 136).

Eine weitere Begründung dafür, dass die Erläuterungen zu den herangezogenen Auswahlkriterien sehr unspezifisch bleiben, könnte lauten, dass Auswahlverfahren und Praktika zur betrieblichen Routine zählen, die nicht weiter erläuterungsbedürftig scheinen. Ahmed beschreibt institutionelle Routinen in ihrer kritischen Arbeit „On being included: Racism and Diversity in Institutional Life“ als etwas wie einen institutionellen Hintergrund, der so selbstverständlich ist, dass er unsichtbar wird:

„An institution takes shape as an effect of what has become automatic. Institutional talk is often about „how we do things here“, where the very claim of a “how” does not need to be claimed. We might describe institutionalization as “becoming background” [...]“ (Ahmed 2012, 25).

Resümierend lässt sich anhand des empirischen Materials verdeutlichen, dass auf der Ebene der Auswahlentscheidungen für EQ-Plätze seitens der Ausbilder*innen Differenzmarkierungen entlang von „Erstsprache (nicht Deutsch)“ vorgenommen werden. Sprecher*innen von Erstsprachen, die nicht Deutsch sind, werden als von der nicht weiter zu explizierenden Norm abweichend markiert und als potenzielles (ökonomisches) Risiko für den Betrieb identifiziert. Anhand der Sequenzen aus dem Interview mit der Ausbilderin zeigt sich nicht nur, dass Deutsch als diffuses Kriterium zur zentralen Mitgliedschaftsbedingung an Ausbildung wird, sondern

insbesondere auch, mit welcher massiven Negativzuschreibung die Jugendlichen bezüglich ihrer Sprachkompetenzen im Deutschen und der damit verbundenen Lernleistung konfrontiert sind. Dies kann beim Übergang in den Ausbildungsmarkt insbesondere im Rahmen schriftlicher, standardisierter Bewerbungsverfahren zur unüberwindbaren Barriere werden, da in diesen Verfahren kein persönlicher Kontakt zum betrieblichen Personal zustande kommen kann.

Die Ebene des betrieblichen Auswahlverfahrens ist eine, auf der Normalitätskonstruktionen von Betrieben gegenüber Jugendlichen deutlich werden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Deutschkenntnisse werden als konstitutiver Teil von Beschäftigungsfähigkeit konstruiert, während die Erstsprachen der Jugendlichen entweder de-thematisiert oder als hinderlich im Arbeitskontext markiert werden. Das betriebliche Auswahlverfahren ist deshalb von zentraler Bedeutung, da hier überhaupt erst über die Frage von Ein- und Ausschluss entschieden wird. Schaffen die Jugendlichen es über diese Hürde und werden sie in den Betrieb als Auszubildende oder EQ-ler aufgenommen, bleibt das Thema „Sprache“ weiter relevant. Ein Blick auf die Ebene des Arbeitsalltags, von dem die Interviewpartner*innen berichten, lieferte Hinweise darauf, wie im betrieblichen Alltag mit der Abweichung von Normalitätserwartungen an „Sprache“ umgegangen wird und welche Rolle Deutsch im Kontext neoliberalen Leistungs- und Produktivitätsdenkens spielt.

5.1.1.2 Arbeitsalltag

Differenzmarkierung: Deutsch als Schlüssel zum Erfolg.

Im Rahmen des Interviews beschreibt der Ausbilder, wie stark der Fokus im Ausbildungsprojekt auf dem Erlernen von Deutsch liegt.

„Und, ja, gleichzeitig kriegen die jetzt noch an der Schule jeden Montag zusammen mit den Chemielaboranten Deutschunterricht, das hat die Schule angeboten. Das Ausbildungsprojekt hat jetzt noch samstags zusätzlich einen Deutschkurs eingerichtet, da ist Yusuf jetzt auch in den Fortgeschrittenenkurs gekommen, war er ganz stolz drauf. Ja, und dann soll er jetzt auch einen Tag dafür bei uns freikriegen, weil er ja jetzt noch zusätzlich was macht, aber da bin ich skeptisch, ob er das überhaupt macht. Der will also noch der will immer mehr, immer mehr, aber irgendwann muss auch der Akku alle

*sein. Und, ja das DEUTSCH ist halt einfach der Schlüssel zum Erfolg erstmal“
(Interview Ausbilder, Pos.: 37).*

Die hohe Arbeitsbelastung, der die Jugendlichen durch die intensive Deutschförderung im Rahmen der Einstiegsqualifizierung ausgesetzt sind, möchte der Ausbilder kompensieren. Er ermöglicht Yusuf einen freien Arbeitstag in der Woche, damit sein „Akku“ sich nicht vollständig leert. Zu dieser Ermöglichung von Pausen zum Erhalt der Arbeitskraft ist der Ausbilder laut der §4 und §5 des Arbeitszeitgesetzes verpflichtet (vgl. BMJV 1994). Durch die damit einhergehende Reduktion der Zeit, die Yusuf im Lernort Betrieb verbringt, reduziert sich auch die Zeit, in der er wichtige fachliche Inhalte für seine Ausbildung vermittelt bekommt. Dies, so zeigt sich in der Argumentation des Ausbilders, rückt jedoch vor der Setzung von Deutsch als wichtigste Lernaufgabe in den Hintergrund. Deutsch wird an dieser Stelle als „Schlüssel zum Erfolg“ markiert und mutiert hier in einer neoliberalen Arbeitsmarktlogik noch vor Fachkompetenz zum Erfolgsgarant. Deutschlernen wird hier nicht als das Erlernen einer Sprache als eine Form von Bildung verstanden, die zur persönlichen Entwicklung beitragen kann, sondern allein als Ressource für den Arbeitsmarkt. Diese Form der Ökonomisierung von Bildung kristallisiert heraus, dass der Neoliberalismus über die Wirtschaftspolitik hinaus durch alle Lebensbereiche hindurchsickert und als eine Form der Regierungsrationalität zu verstehen ist, die alle Bereiche des Lebens in Begriffe der Investition und Wertsteigerung von Kapital fasst (vgl. Brown 2015, 210). In Bezug auf den Bereich des Wissens und der Bildung bedeutet dies:

„Wissen, Denken und Ausbildung [werden] nahezu ausschließlich wegen ihres Beitrags zur Kapitalwertsteigerung geschätzt und begehrt. Es wird nicht angestrebt zur Entwicklung der Fähigkeiten von Bürgern, zur Aufrechterhaltung der Kultur, zur Erkenntnis der Welt oder zur Vorstellung und zum Entwurf verschiedener Möglichkeiten eines gemeinsamen Lebens.“ (ebd., 212).

Der Ausbilder zeigt sich skeptisch, ob Yusuf das Pausenangebot annimmt und beschreibt den Jugendlichen als jemanden, der von sich aus keine Pausen einlegen möchte, ohne weiter auf mögliche Gründe für seine Annahmen einzugehen. Im Verlauf des Interviews attestiert der Ausbilder Yusuf wiederholt eine außergewöhnlich hohe Lern- und Arbeitsmotivation. Trotzdem schätzt er Yusufs Chancen auf einen Ausbildungserfolg allerdings als nicht gut ein.

„Und wie schätzen Sie Yusufs Ausbildungserfolg ein?“

„Sehr, sehr schleppend. Und die Fachinformatiker Systemintegration müssen eine Abschlussarbeit über fünfzehn Seiten abgeben, die nach bestimmten Kriterien, wie

Formatierung, Deutsch und Einhaltung der, der Reihenfolgen und so weiter, bewertet werden. Und DAS wirklich dann in jetzt noch dreieinhalb Jahren sich zu erarbeiten, das wird nen' Mammutprogramm, wahrscheinlich auch für den Saa. Und für Yusuf wahrscheinlich noch mehr [...]. Und man muss gucken, wie sich das Deutsch tatsächlich entwickelt, wie sicher man nachher mit ihm wirklich gut kommunizieren kann“ (Interview Ausbilder, Pos.: 88-93).

Der Ausbilder markiert die an die Jugendlichen gestellte Anforderung, sich innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit die notwendigen Kompetenzen anzueignen, als „Mammutprogramm“ und damit als außerordentlich umfangreiche Aufgabe und besonders schwere Herausforderung. Yusufs Aussicht auf Ausbildungserfolg ist nach Einschätzung des Ausbilders auch davon abhängig, wie sich, bezogen auf den Aspekt der sicheren Kommunikation im Betrieb, seine Sprachkompetenz im Deutschen entwickelt. Auch hier wird das Deutsch wieder unmittelbar mit dem Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit in Verbindung gebracht. Auffällig ist an dieser Stelle, dass die vom Ausbilder als wichtig markierten Kompetenzen keine fachlichen Inhalte umfassen. Neben dem sicheren Beherrschen der deutschen Sprache geht es um die korrekte Formatierung einer schriftlichen Ausarbeitung, um die Anzahl an Seiten sowie um Struktur und Aufbau der Abschlussarbeit. Eine mögliche Lesart, warum die inhaltlichen Anforderungen an die Abschlussarbeit für Auszubildende im Beruf Fachinformatiker für Systemintegration ausgeblendet werden, könnte die Tatsache sein, dass ich als Interviewerin offensichtlich nicht IT-fachkundig bin und der Ausbilder deshalb auf übergeordnete Kriterien zurückgreift, die beispielsweise auch bei dem Verfassen einer Dissertation relevant sind. Weiter könnte hier aber auch deutlich werden, dass nicht IT-fachspezifische Kriterien in der Leistungsbewertung im Vergleich zur inhaltlichen Ebene von besonders hoher Relevanz sind.

Betriebliche Normalisierung: Differenz ausschließen.

Im Interview nimmt der Ausbilder auch Bezug auf den Umgang mit der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Yusufs Leistungsstand und den Anforderungen der Abschlussarbeit am Ende der Ausbildungszeit.

„Aber es wird wahrscheinlich schwierig werden für ihn, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen und das ist das, das Blöde da dran. Und da (bläst Luft aus) muss man überlegen, ob man dann irgendwann ihm damit 'n Gefallen tut, wenn man ihn da

durchschleust, oder ob er nicht was anderes machen sollte“ (Interview Ausbilder, Pos.: 25).

Der Ausbilder bedauert, dass er eine schlechte Prognose für Yusufs Ausbildungserfolg stellen muss und wägt ab, ob der Jugendliche nicht lieber „was anderes machen sollte“. Er sieht sich scheinbar in einem Zwiespalt zwischen dem Wunsch, dass Yusuf die Ausbildung erfolgreich abschließt, und der Tatsache, dass er seine Sprachkompetenz im Deutschen als nicht ausreichend hierfür einschätzt. In seiner Formulierung nutzt er das Indefinitpronomen „man“, als es darum geht, entscheiden zu müssen, was das Beste für Yusuf ist. Damit überträgt er die Entscheidungsverantwortung über Yusufs weiteren Ausbildungsverlauf auf eine zunächst unbestimmte Instanz. Er bezweifelt, dass Yusuf ein Gefallen damit getan wird, ihn bis zum Ende der Ausbildung zu bringen, was der Ausbilder im Interview als „durchschleusen“ bezeichnet. Die Argumentation des Ausbilders liest sich als Abwägung, wie damit umzugehen ist, dass die betrieblichen Normalitätserwartungen an die fachlichen und deutschsprachlichen Kompetenzen des EQ-Teilnehmers Yusuf nicht erfüllt werden. Die väterlich anmutende Sorge um das Wohl des Jugendlichen oder, im Duktus der gouvernementalen Pastoralmacht gesprochen, die Sorge des Hirten um sein Schaf kann in diesem Kontext als Legitimation für die Überlegung gelesen werden, das Arbeitsverhältnis mit Yusuf aufzulösen, sodass dieser „was anderes“ machen kann. Dieses unbestimmte Andere obläge dann nicht mehr der Zuständigkeit des Betriebes, und zwar ebenso wenig wie das „Problem“, mit dem der Ausbilder die betriebliche Ordnung durch Yusuf konfrontiert sieht. Die Tatsache, dass über den Ausschluss Yusufs nachgedacht wird, um so mit der als problematisch markierten Situation umzugehen, dass Yusuf von den betrieblichen Erwartungen abweicht, kann hier als Normalisierungsversuch des Betriebs gelesen werden, der im Sinne Links (2008) protonormalistische Tendenzen aufweist. Die schlechte Prognose zu Yusufs Chance, die Ausbildung zu bestehen, bedeutet für den Betrieb auch, dass der Jugendliche perspektivisch nicht als Arbeitskraft für das Unternehmen zur Verfügung stehen wird. Eine weitere Investition in seine Ausbildung ist nach betrieblicher Logik im Umkehrschluss deshalb nicht effizient.

Betriebliche Normalisierung: Deutschsprachliche Isolation.

Im Interview thematisiert der Ausbilder Deutsch als „*Schlüssel zum Erfolg*“ (Interview Ausbilder, Pos.: 37). Als das für die Ausbildung unerlässliche Sprachniveau im Deutschen und

das zu erreichende Ziel für Yusuf markiert er das B2-Niveau, eine nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ festgelegte Kompetenzstufe im Deutschen.

„Also, wie gesagt, er ist halt A2 und er muss noch nach B2 hin. Er kriegt Deutsch, er, er hört den ganzen Tag Deutsch [...]. Aber ich glaube, bei A2 hat man noch keine Chance, die ganze Kommunikation im Büro zu verfolgen, und da schaltet er, glaube ich, denn auch einfach auf Durchzug“ (Interview Ausbilder, Pos.: 95).

Yusufs Deutsch-Sprachniveau liegt zum Zeitpunkt des Interviews laut Ausbilder bei A2. Er geht davon aus, dass Yusuf aufgrund der als nicht ausreichend markierten Deutschkenntnisse keine Chance hat, die Kommunikation im Betrieb vollumfänglich zu verfolgen, und attestierte ihm eine Chancenlosigkeit, aus der er schlussfolgert, dass der Jugendliche sich im Arbeitsalltag nicht weiter darauf konzentriert, das sprachliche Geschehen im Betrieb zu verfolgen. Obwohl der Ausbilder also wahrnimmt, dass Yusuf von der Bürokommunikation, die ausschließlich auf Deutsch stattfindet, ausgeschlossen zu sein scheint, folgen für ihn daraus keine Handlungsimplikationen an sich selbst als Ausbilder. Er stellt die Forderung an den Jugendlichen, sich in Richtung eines höheren Sprachniveaus im Deutschen orientieren zu müssen. Die Verantwortung für die Teilhabe an der Kommunikation im Büro und damit auch an der sozialen Interaktion im betrieblichen Alltag legt er damit allein in Yusufs Hände, statt Überlegungen darüber anzustellen, welche Unterstützung für den Jugendlichen angebracht wäre. Im Interview wird nicht ersichtlich, dass der Ausbilder den Druck verspürt, sein Vorgehen zu legitimieren. Ein Grund dafür könnte sein, dass diese einseitige Integrationsanforderung an bestehende Diskurse anschließt, die darauf rekurren, dass Teilhabe nur über Deutschlernen funktionieren kann. Die Vorstellung in Bezug auf die Pflicht, Deutsch lernen zu müssen, und zwar auf einem bestimmten Niveau, ist im öffentlichen Diskurs weitverbreitet (vgl. Gouma 2020, 134). Entsprechend werden

„die Ein- und Ausschlusskriterien für die Vergabe von begehrten und machtvollen gesellschaftlichen Positionen – inklusive der Staatsbürger_innenschaft – [...] ebenfalls daran festgemacht, auf welchem Niveau die gemeinsame Sprache beherrscht wird“ (Heinemann/ Dirim 2016, 204).

Die monolinguale Konstitution des Betriebsalltags stellt der Ausbilder nicht infrage, vielmehr adressiert er Yusuf unhinterfragt als jemanden, der sich an die betriebliche Normalität anzupassen hat. Diesen Zugriff beschreibt Ahmed (2012) im Zusammenhang mit ihren Ausführungen zur institutionellen „Whiteness“, der Überrepräsentation Weißer in Bildungsinstitutionen, von „institutionale whiteness“ als „conditional hospitality“:

„Whiteness is produced as host, as that which is already in place or at home. To be welcomed is to be positioned as the one who is not at home. Conditional hospitality is when you are welcomed on condition that you give something back in return” (ebd., 43).

Yusuf darf im Rahmen der Einstiegsqualifizierung den betrieblichen Arbeitsalltag kennenlernen und ein Büro mit anderen Mitarbeiter*innen und Auszubildenden teilen. Seine Bringschuld besteht darin, Deutsch auf einem Niveau zu erlernen, das es ihm ermöglicht, auch wirklich an der Bürokommunikation teilzunehmen.

„Aber durch das tägliche Deutsche, was er bei uns im Büro erlebt, in der Schule erlebt, er kann nicht in seiner Landessprache sprechen, weil keiner in der Nähe ist, sollte das eigentlich relativ schnell lernbar sein“ (Interview Ausbilder, Pos.: 37).

„Aber das wird halt spannend, wie weit er denn das hinkriegt. Ich denke, wenn man gezwungen ist, immer die ganze Zeit Deutsch hört, irgendwann macht das, geht das auch immer, immer schneller und immer besser“ (Interview Ausbilder, Pos.: 95).

In dieser Interviewpassage wird eine Differenzmarkierung entlang von Sprache vorgenommen, indem der Ausbilder das „tägliche Deutsche“ einem „uns“ zuordnet und dieses Yusuf und „seiner Landessprache“ gegenüberstellt. Yusufs Erstsprachen werden mit dieser Differenzkonstruktion außerhalb der betrieblichen Zugehörigkeit zum deutschsprachigen „uns“ platziert. Damit festigt der Ausbilder das Bild von Deutsch als Dominanzsprache im Betrieb, der alle anderen Sprachen hierarchisch nachgeordnet sind. Es wird zudem deutlich, dass sich der Ausbilder der allgemein weitverbreiteten, wissenschaftlich jedoch bereits mehrfach widerlegten These anschließt, dass Deutsch schneller und besser ohne jeglichen Austausch in der Erstsprache bzw. den Erstsprachen und unter Zwang gelernt wird. Durch das ausschließliche Umgebensein von Deutsch („immer die ganze Zeit“), im Sinne einer sprachlichen Isolation („weil keiner in der Nähe ist“), seien Steigerungen von Yusufs Sprachniveau im Deutschen „relativ schnell“ möglich. Es zeigt sich erneut, dass die Verantwortung für das Deutschlernen allein auf Yusuf übertragen wird, während der Ausbilder von außen beobachtet, ob der Jugendliche es schafft, die an ihn gestellten Herausforderungen tatsächlich zu bewältigen. Die betriebliche Normalisierung nimmt hier die Form einer Isolation an, in welcher der Jugendliche sich selbst zu einem vom Ausbilder ohne Erläuterung festgelegten Sprachniveau im Deutschen führen soll. Die hier deutlich werdende Perspektive auf Mehrsprachigkeit beschreibt Niedrig (2015) als „Mehrsprachigkeit als Durchgangsstadium mit dem Ziel der Einsprachigkeit“ (ebd., 79). Yusuf wird folglich als sprachlich defizitär

qualifiziert, seine Mehrsprachigkeit wird als der Grund für seine Kommunikationshindernisse identifiziert und er wird adressiert als jemand, der in der Pflicht steht, seine Sprachkenntnisse im Deutschen zu perfektionieren. In diesen Interviewsequenzen materialisiert sich ein neoliberales Leistungsdenken, das Yusuf mit der Pflicht konfrontiert, im Sinne betrieblicher Vorstellungen, eigenaktiv und selbstverantwortlich Deutsch zu lernen. Erwartet werden dabei eine Effizienz- und Niveausteigerung hin zu „immer schneller und immer besser“.

Die betrieblichen Normalisierungsversuche, die sich anhand des Interviewmaterials zeigen, können, wie einleitend erwähnt, als spezifische Regierungsrationalitäten gelesen werden, aus denen ein spezifischer Umgang mit Differenz resultiert. Ebrima, ein Jugendlicher aus dem Sample, der eine Ausbildung im Bereich Metalltechnik absolviert, macht die Erfahrung eines Sprachverbots nichtdeutscher Sprachen im Betrieb. Dieses knüpft an die Logik des Normalisierungsversuches durch deutschsprachliche Isolation an, die der Ausbilder im Interview expliziert. Ebrimas Perspektive liefert Hinweise darauf, wie er mit der betrieblichen Rationalität des „Sprachverbots“ umgeht.

„Im Betrieb hier darf man keine andere Sprache [als Deutsch] reden.“

„Echt? ((lacht))“

„Ja. ((lacht)) Auch mit mein Kollegen hier. Wir sollen alle Deutsch reden und muss man nicht, aber das ist Helfen für, das ist, das hilft uns auch. Weil wenn wir hier immer unser Sprache und andere Sprache so. Das könnten wir nicht gut und so. Aber das ist gut für uns, das kein Problem“ (Interview Ebrima, Pos.: 177-183).

Ebrima berichtet davon, dass im Betrieb keine andere Sprache als Deutsch gesprochen werden darf. Meine spontane Reaktion als Interviewerin mit der Nachfrage „Echt?“, begleitet von einem kurzen Lachen, stellt diese Praxis infrage und drückt gleichermaßen Irritation darüber aus. Dies veranlasst Ebrima dazu, seine Aussage zu explizieren. Er relativiert daraufhin seine einleitende Aussage und reformuliert das Verbot, andere Sprachen als Deutsch zu sprechen, zu einem Gebot zum Deutschsprechen. Er stellt sich hinter die normalisierende Praktik des Betriebs. Für alle Kolleg*innen im Betrieb gilt kein Muss, aber ein Soll, demnach auch für vier weitere geflüchtete Jugendliche, die im gleichen Betrieb eine Ausbildung absolvieren und dort eng mit Ebrima zusammenarbeiten. Die sprachliche Isolation oder auch die Sprachverbote hinsichtlich der Herkunftssprachen als pädagogische Maßnahmen zur vermeintlichen Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache sind ein klassisches empirisches Beispiel

für Neo-Linguizismus im Bildungskontext. Neo-Linguizismus meint eine spezielle Form von Rassismus, bei der die Hegemonialsprache zur Norm erhoben wird, während andere Sprachen und sprachliche Merkmale von marginalisierten Gruppen, zum Beispiel durch ein Sprachverbot unter dem Deckmantel eines Sprachgebots, degradiert werden (vgl. Dirim 2010, 92). Neo-Linguizismus erweist sich als Machtinstrument, das subtil agiert, um Sprecher*innen illegitimer Sprachen der staatlichen Nationalsprache zu unterwerfen. So wird mit dem Nutzen für diejenigen argumentiert, denen Sprachverbote auferlegt werden, und zwar im Sinne einer sinnvollen Maßnahme zur Unterstützung des Deutschlernprozesses und mit Ge- statt Verboten (ebd., 109).

Ebrima differenziert in seiner Erzählung anhand der Kategorie Sprache insofern, als dass er Deutsch, „unsere Sprache“ und „andere Sprachen“ voneinander abgrenzt. Der Jugendliche greift auf die gleiche neo-linguizistische Argumentation zurück, wie sie auch beim IT-Ausbilder vorzufinden ist, indem er erklärt, dass das Deutschgebot helfe und dass es nicht gut sei, im Betrieb immer die eigene Erstsprache zu sprechen. Er selbst bezeichnet diese normalisierende betriebliche Praxis als unproblematisch und als positiv für sich und seine Kollegen. Ebrima übernimmt an dieser Stelle die Logik der Hierarchisierung von Sprachen, die dem Sprachgebot im Betrieb zugrunde liegt und nach welcher Deutsch zur geltenden Norm erhoben wird, während alle anderen Sprachen als Abweichung markiert und damit degradiert werden.

„Aber wie war das für dich, als die dann gesagt haben: ‚Ja, ihr dürft hier nur Deutsch sprechen?‘“

„Das war ganz normal. Weil damals wir wollen wir auch Deutsch, richtig Deutsch reden und konnten wir nicht so gut, aber manchmal wir sagen einfach ((lacht)) schlechtes Deutsch, aber Leute verstehen uns und das ist okay“ (Interview Ebrima, Pos.: 184-190).

Auf Nachfrage, wie Ebrima das betriebliche Gebot, Deutsch zu sprechen, aufgefasst hat, als er davon erfuhr, antwortet er, es sei „ganz normal“ gewesen. Eine gouvernementalitätstheoretische Lesart der normalisierenden betrieblichen Praxis des Deutschgebots im Zusammenhang mit Ebrimas Erzählung dazu richtet den Blick auf die Verbindung von Herrschaftstechniken und Subjektivierungsprozessen. Ebrima integriert die betriebliche Normalisierung in sein Selbstverhältnis und macht es sich somit selbst zum Ziel, die Vorgaben des Betriebes einzuhalten. Sein Handeln richtet er darauf aus, im Betrieb auf das

Sprechen seiner Erstsprache zu verzichten, um sich selbst dazu zu veranlassen, „richtig Deutsch“ zu sprechen. Die Differenzierung in richtiges und schlechtes Deutsch, die Ebrima in dieser Sequenz vornimmt, knüpft an Diskurse an, in welchen ausschließlich grammatikalisch korrektes und akzentfreies Sprechen einer Sprache als legitim und unmarkiert gilt (vgl. Dirim 2010). Gleichsam akzeptiert Ebrima sein anfänglich „schlechtes Deutsch“, da er trotzdem dessen die Erfahrung macht, im Betrieb verstanden zu werden („aber Leute verstehen uns und das ist okay“) und bringt damit das zentrale Moment von Spracherwerb und den Kern von Sprache auf den Punkt.

Anhand der Verknüpfung der betrieblichen Perspektive, repräsentiert durch den Ausbilder, und der Perspektive der Auszubildenden, repräsentiert durch Ebrima, mit dem Thema Deutschgebot im Betriebsalltag lassen sich weiterführende Gedanken zum Umgang mit Mehrsprachigkeit ableiten. Bourdieus Theorie des sprachlichen Marktes folgend, ist der wahrgenommene Wert der eigenen Sprache, ob eher legitim oder illegitim, eng mit der Aushandlung der gesellschaftlichen Positionierung verknüpft:

„Wir haben gelernt, welchen Wert die angebotenen [sprachlichen] Produkte samt der Autorität, die auf dem Ursprungsmarkt mit ihnen verbunden ist, auf anderen Märkten bekommen (etwa auf dem Bildungsmarkt). Der Sinn für den Wert der eigenen sprachlichen Produkte ist eine grundlegende Dimension des Sinnes für den Ort, auf dem man sich im sozialen Raum befindet“ (Bourdieu 1990, 62f).

Die Abwertung der Herkunftssprache durch das betriebliche Verbot, diese zu sprechen, gekoppelt an das Gebot, Deutsch zu sprechen, setzt Subjektivierungsprozesse in Gang, die den betroffenen Jugendlichen das Faktum spiegeln, dass ein Teil von ihnen und ihren Kompetenzen im betrieblichen Kontext als unangemessen und grenzüberschreitend erlebt wird (vgl. Heinemann/ Dirim 2016, 207). Folglich lässt sich am Beispiel der gewählten Interviewsequenzen aufzeigen, dass normalisierende Regierungstechniken im Betrieb, die mittels Sprachverboten Deutsch zur Dominanzsprache erheben, mit Foucault als Herrschaftstechniken gelesen werden können, welche zudem Selbsttechnologien fördern, die an die betrieblichen Ziele der Aufrechterhaltung der Normalitätsgrenzen in Bezug auf Deutsch als Dominanzsprache gekoppelt werden. Hier zeigt sich, wie einleitend bereits erwähnt, dass Herrschaft nicht über die einseitige Ausübung von Macht funktioniert, also nur über den von außen auferlegten Zwang, Deutsch zu sprechen, sondern in einer Doppelbewegung von Fremd- und Selbstführung. Das Ausbildungssubjekt ist somit das Ergebnis eines Herstellungsprozesses durch Erfahrungen mit Sprache im Kontext von Ausbildung vor dem Hintergrund bestimmter

betrieblicher, aber auch gesellschaftlicher Normalitätserwartungen, Machtverhältnisse und Rahmenbedingungen.

Differenzmarkierung: „Legitimes Französisch“

An anderer Stelle des Interviews beschreibt der Ausbilder die Zusammenarbeit mit Yusuf im Arbeitsalltag. Im Zuge dessen wird deutlich, dass der Ausbilder Französischkenntnisse besitzt, die er punktuell dazu nutzt, um Yusuf Hilfestellungen zu geben.

„Ich selber kann ja auch Französisch, aber das ist leider nicht technisch genug, mein Französisch, muss ich dazu sagen. Bin halt einfach zu lange raus. Aber ich versuch dann manchmal, wenn er an irgendwas hängt, halt dann auf Französisch umzuschalten, um ihm das zu erklären. Und das klappt dann tatsächlich auch schneller“ (Interview Ausbilder, Pos.: 93).

Es wird deutlich, dass der Ausbilder seine Sprachkompetenz in Französisch unterhalb eines Durchschnitts ansetzt, der hier implizit bleibt. Er setzt sein Französisch eher intuitiv dann ein, wenn Yusuf nicht weiterkommt und eine Hilfestellung benötigt, um überhaupt weiterarbeiten zu können. Dies führt zu der Erfahrung, dass Yusuf so „tatsächlich“ schneller zur Lösung der Aufgabe gelangt. Die Erfahrung des Ausbilders aus dem Auswahlverfahren (Yusufs Leistung verbessert sich dann, wenn er Hilfestellungen auf Französisch bekommt) wiederholt sich hier in einem anderen Setting. Wie anhand weiterer Sequenzen des Interviews verdeutlicht, dominiert trotz dieser Erfahrungen die Ansicht, dass das dauerhafte und ausschließliche Umgebensein von Deutsch für Yusufs Lernerfolg der förderlichste Weg ist. In der Interviewpassage zeigt sich weiter, dass der Ausbilder im Gegensatz zu Saa und den anderen Mitbewerber*innen im Auswahlverfahren mit Yusuf Französisch sprechen darf. Das Risiko, „die gleiche Sprache sprechen“, ist scheinbar nur dann eines, wenn es außerhalb der Kontrolle des Ausbilders verortet liegt, wann und wie im betrieblichen Kontext in einer anderen Sprache als Deutsch kommuniziert wird. Der Ausbilder entscheidet in machtvoller Position, wer im Betrieb Französisch sprechen darf und wem dieses Recht nicht zusteht. Im dominanten neoliberalen Denkschema gilt Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource. Ein Widerspruch, der in diesem Kontext von wesentlicher Bedeutung ist, liegt darin begründet, dass nicht alle Sprachen und nicht alle Sprecher*innen in dieser Logik die Anerkennung als Ressource erfahren (vgl. Gouma 2020, 133). So sind es ganz bestimmte Sprachen und Sprecher*innen, die unter das Denkschema „Mehrsprachigkeit als Ressource“ fallen. Dies zeigt sich auch in der

ausgewählten Interviewsequenz. Obwohl Yusuf sowie der Ausbilder Französisch sprechen, darf nur der Ausbilder die Sprache als Ressource nutzen, während dies den Jugendlichen EQ-lern verboten wird. Gouma fasst in ihrer Arbeit „Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit – Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft“ die Lage treffend zusammen:

„Die Zauberformel ‚Ressource Mehrsprachigkeit‘ entpuppt sich so als Rezept, das vor allem nach bestimmten Klassen- und Herkunftskriterien wirksam wird und daher nicht gleichermaßen für alle SprecherInnen und Sprachen gilt“ (ebd., 134).

5.1.1.3 Kolleg*innen/ Mitarbeiter*innen

Eine weitere betriebliche Ebene, auf die in den Interviews Bezug genommen wird und auf der weitere Differenzmarkierungen entlang der Kategorie Erstsprache (nicht Deutsch) stattfinden, ist die Ebene der Kolleg*innen bzw. Mitarbeiter*innen.

Differenzmarkierung: ‚nicht Deutsch = nicht intelligent‘

Salman, der eine Einstiegsqualifizierung absolviert, berichtet im Interview von seinen Erfahrungen mit Kolleg*innen.

„Beispiel, die arbeiten bei dir. Und denn, wenn die reden mit Deutschen, die reden mit Respekt und vor dir müssen die auch mit Respekt reden. Die machen das, aber die reden bei dir ein bisschen ANDERS. Und diese ANDERS heißt Verhalten. Die wollen dir helfen, aber sagen HALLOHOOO KOOOOMMM [sehr langsam und deutlich gesprochen]. Verstehst du, was ich meine?“ (Interview Salman, Pos.: 686).

Salman berichtet anhand eines Beispiels aus dem Arbeitsalltag von seiner Wahrnehmung, dass Kolleg*innen sich ihm gegenüber anders verhalten als gegenüber „Deutschen“. Sein Beispiel erzählt er nicht aus der Ich-Perspektive heraus, sondern er verwendet das Reflexivpronomen „dir“, und zwar möglicherweise, um mich als Interviewerin in seine Situation im Betrieb zu versetzen und durch diesen Perspektivwechsel mehr Verständnis zu schaffen. In der Interpretation der Interviewsequenz gehe ich auch aufgrund noch folgender Interviewpassagen davon aus, dass das Beispiel aus seinem eigenen Arbeitsalltag stammt. Salman macht die Erfahrung, dass mit ihm sehr langsam und deutlich gesprochen wird, so wie er es im Interview

auch imitiert. Die Kommunikation zwischen seinen Kolleg*innen und von ihm als Deutsch gelesenen Personen im betrieblichen Umfeld bezeichnet er als respektvoll. Diesen Respekt wünscht er sich auch gegenüber seiner Person. Er expliziert die Aussagen aus seinem Beispiel weiter:

„Die wollen, die wollen uns helfen. Und denn die wollen was bei uns machen. Und die Person denkt, die denken, er verstehe nicht gut Deutsch und wenn du verstehst nicht gut Deutsch, die behandeln, das ist mit Kollege oder so, die behandeln dich so wie Kinder. Verstehst du? Und die Person vielleicht ist gleiche alt. Ihr musste gleiche Tempo reden, nicht was ist DAS [sehr langsam und deutlich gesprochen], was ist DAS [sehr langsam und deutlich gesprochen]? Das ist ein bisschen auch manchmal lustig“ (Interview Salman, Pos.: 688-696).

Er vermutet hinter den Kommunikationsversuchen der Kolleg*innen die Intention, Unterstützung leisten zu wollen. Aufgrund der angenommenen fehlenden Deutschkenntnisse Salmans wechseln die zum Teil gleichaltrigen Kolleg*innen ihm gegenüber in einen Sprachstil, der üblicherweise eher in der Kommunikation von Erwachsenen gegenüber Kleinstkindern zu beobachten ist. Seine Beobachtung wurde so ähnlich bereits 70 Jahre zuvor von Fanon (2008, orig., 1952) beschrieben, einem der wichtigsten Denker des antikolonialen Widerstands:

„Consulting physicians know this. Twenty European patients come and go: ‚Please have a seat. Now what’s the trouble? What can I do for you today?‘ In comes a black man or an Arab: ‚Sit down, old fellow. Not feeling well? Where’s it hurting?‘ When it’s not: ‚You not good?‘“ (ebd., 15).

Salman nimmt sich im betrieblichen Kontext als jemanden wahr, der aufgrund seines Sprachniveaus im Deutschen aus einer paternalistischen Haltung der Kolleg*innen heraus als Kind adressiert wird. Verständlicherweise erlebt er sich durch diese Adressierungspraktik als weniger respektvoll behandelt als andere Kolleg*innen. Gleichzeitig erfährt Salman durch diese Praktik eine Besonderung, die ihn außerhalb der betrieblichen Normalitätsordnung platziert und ihn als nicht zugehörig identifiziert und markiert. Dies spiegelt sich auch in seinem Sprechen wider, in dem er für die weitere Erläuterung des Beispiels in die „Uns“-Perspektive wechselt. Damit stellt er dem betrieblichen „Die“ ein „Wir“ gegenüber und identifiziert sich so als Teil einer Gruppe, die sich außerhalb der betrieblichen Zugehörigkeit wahrnimmt. Mit der Aufforderung „Ihr musste gleiche Tempo reden“ adressiert er auch mich als Interviewerin und weiße Angehörige der Dominanzgesellschaft als Teil des betrieblichen Umfelds. Am Ende der Interviewsequenz erzählt Salman, dass Situationen, wie die von ihm beschriebene, manchmal

lustig sind. Die entwertende Adressierungspraktik im Betrieb aus der Perspektive des absurden Humors heraus zu betrachten, könnte für Salman eine Möglichkeit darstellen, sich vor Verletzungen dieser Art zu schützen und sich vom Geschehen zu distanzieren.

Differenzmarkierung: ‚besseres Deutsch als erwartet‘ – Abweichung von Negativzuschreibungen

Anhand einer Situation, die von der Ausbilderin im Interview beschrieben wird, zeigt sich an einem weiteren Beispiel, wie die Besonderung entlang der Kategorie Erstsprache (nicht Deutsch) im betrieblichen Alltag vollzogen wird. Die Situation, auf die in der folgenden Interviewsequenz Bezug genommen wird, hat sich an einem Tag ereignet, an dem eine Gruppe von Schüler*innen im Rahmen eines Praxistages zur Berufsorientierung den Betrieb besuchte, um mehr über den Beruf Tischler*in zu erfahren. Ein Teil des Besuches bestand darin, dass die Schüler*innen in Kleingruppen im Rotationsprinzip direkt in Kontakt mit den Auszubildenden treten konnten, welche an verschiedenen Stationen in der Werkstatt platziert wurden, um von jeweils unterschiedlichen alltäglichen Aufgabenbereichen zu erzählen.

„Der Tag, als die Schüler da waren, das war alles ziemlich gut. Die Gruppen sind dann von, von einem Auszubildenden zum nächsten gegangen. Und am Schluss hab‘ ich dann nochmal die Schüler gefragt, ob sie jetzt überall ihre Fragen stellen konnten und alles verstanden haben und auch bei Hamza, der ja noch nicht so lange hier in Deutschland ist. Und dann hab‘ ich die Schüler, hab‘ ich die gefragt, ob sie das mitbekommen haben, dass er eben noch nicht so lange hier ist. Und als ich ihnen dann gesagt hab, dass er erst ein Jahr und drei Monate hier in Deutschland ist, waren die auch richtig platt und haben gestaunt“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 90).

Im Nachgang zum „Auszubildenden-Rundgang“ fragt die Ausbilderin, ob die Schüler*innen überall ihre Fragen stellen konnten und alles verstanden haben. Die fügt hinzu „auch bei Hamza, der ja noch nicht so lange hier in Deutschland ist“. Mit dem Verweis darauf, dass Hamza noch nicht lange in Deutschland lebt, bezieht sich die Frage nach dem „Verstanden-Haben“ nicht allein auf die inhaltliche, sondern auch auf die (deutsch-)sprachliche Ebene. Hamza, der wie alle anderen Auszubildenden auch eine Station übernommen hatte, wird von der Ausbilderin gegenüber den Schüler*innen ohne gegebenen Anlass aus der Gruppe der Auszubildenden hervorgehoben. Sie fragt die Schüler*innen, ob sie „mitbekommen haben“,

dass er „noch nicht so lange“ in Deutschland sei. Anschließend erzählt sie den Schüler*innen, wie lange genau Hamza schon in Deutschland lebt, nämlich „erst ein Jahr und drei Monate“. Im Nachgespräch zu dem Austausch mit Auszubildenden über die Arbeitsaufgaben im Beruf Tischler*in weicht die Ausbilderin vom eigentlichen Thema des Berufserkundungstages ab, um Hamza vor versammelter Schüler*innengruppe als nicht deutsch(-sprachig) zu markieren und von der Gruppe der Auszubildenden abzusondern. Die Reaktion der Schüler*innen wird von der Ausbilderin als Erstaunen bis zur Sprachlosigkeit („auch richtig platt“) beschrieben und ähnelt ihrer eigenen Reaktion in der Erzählung zum Auswahlverfahren und der deutlichen Überraschung über die guten deutschsprachlichen Kenntnisse der Bewerber. Indem die Ausbilderin die Reaktion der Schüler*innen auf Hamzas Fähigkeiten als eine beschreibt, die sich mit ihrer eigenen deckt, rückversichert sie sich in ihrer negativen Erwartungshaltung bezüglich der Deutschkenntnisse Hamzas. Durch die Markierungspraxis der Ausbilderin werden Hamzas gute Deutschkenntnisse nicht als Normalfall hingenommen, sondern explizit zum Thema gemacht und damit als positive Abweichung identifiziert (vgl. Gorelik 2012).

Differenzmarkierung: ‚Erstsprache nicht Deutsch = Störung im Betrieb‘

Betriebliche Normalisierung: ‚Normalisierungsprozess evaluieren‘

Im Interview mit dem Ausbilder von Yusuf zeigte sich, dass Yusufs Chance auf Ausbildungserfolg unmittelbar mit seinem Sprachniveau im Deutschen verknüpft wird. Wie bereits ausgeführt, wird Yusuf im betrieblichen Umfeld vom Ausbilder deutschsprachlich isoliert, und zwar mit der Intention, ihn so schnellstmöglich zu dem für die Ausbildung als notwendig erachteten Sprachniveau im Deutschen zu führen. In diesem Zusammenhang wird die Rolle der Mitarbeiter*innen im Betrieb zum Gegenstand im Interview. Gefragt nach dem Eindruck zu Yusufs Sprachentwicklung im Deutschen seit Beginn der Einstiegsqualifizierung, antwortet der Ausbilder:

„Ich glaube ja, dass es schon besser geworden ist, aber das ist dann noch sehr subjektiv. Also da müsste man wirklich nochmal alle im Raum bei uns interviewen oder fragen, wie deren Eindruck ist. Wir haben ihn jetzt ja so weit, dass er so arbeitet, dass er den Betrieb nicht stört und gleichzeitig immer wieder Aufgaben hat“ (Interview Ausbilder, Pos.: 97).

Der Ausbilder relativiert seine eigene Kompetenz, indem er seine Einschätzung als eher von persönlichen Gefühlen bestimmt darstellt. Um zu einer genaueren Einschätzung über den „tatsächlichen“ Lernprozess Yusufs zu gelangen, sei es unabdingbar, „wirklich nochmal alle im Raum“ zu „interviewen“ oder zu „fragen“. Die Beurteilung der Entwicklung von Yusufs Deutschkenntnissen wird vom Ausbilder auf die Verantwortung der gesamten Raumbegleitung übertragen, ohne dabei auszuführen, inwiefern die anderen für solch eine Einschätzung der Sprachkompetenz qualifiziert sind. Er formuliert den wissenschaftlich anmutenden Vorschlag, Interviews im betrieblichen Umfeld zu führen, um zu einem objektiveren Bild bezüglich Yusufs Sprachkompetenzentwicklung im Deutschen zu gelangen. Gouvernementalitätstheoretisch gelesen, verweist der Ausbilder hier wieder auf die betriebliche Pastoralfunktion. Durch die Befragung der Mitarbeiter*innen wird der Normalisierungsprozess evaluiert, um dann eine „objektive“ Aussage über Erfolg oder Misserfolg hinsichtlich Yusufs Kompetenzentwicklung in Deutsch treffen zu können. Yusuf selbst wird in diesem Kontext nicht als jemand adressiert, der Auskunft über seinen Deutschlernprozess geben könnte, sondern als Störer der betrieblichen Ordnung qualifiziert. In ihrer Arbeit „Space Invaders: Race, gender and bodies out of place“, nimmt Puwar (2004) Bezug auf eben diesen institutionellen Verweis, auf die Rolle des störenden Eindringlings, dem als „ethnisch anders“ gelesenen Menschen Folgendes widerfährt:

„Finally, today, women and racialised minorities can enter positions that they were previously excluded from. And the fact that they do is evidence of this. However, social spaces are not blank and open for any body to occupy. There is a connection between bodies and space, which is built, repeated and contested over time. While all, in theory, can enter, it is certain types of bodies that are tacitly designated as being the ‘natural’ occupants of specific positions. Some bodies are deemed as having the right to belong, while others are marked out as trespassers, who are, in accordance with how both spaces and bodies are imagined (politically, historically and conceptually), circumscribed as being ‘out of place’. Not being the somatic norm, they are space invaders” (ebd., 8).

Wie dies auch bei der Frage nach der Bewertung von Yusufs Deutschkenntnissen der Fall ist, konstruiert der Ausbilder ein betriebliches Kollektiv, das dafür Sorge trägt, den Normalbetrieb mit den dafür erforderlichen Grenzziehungen aufrechtzuerhalten. Die Formulierung „wir haben ihn jetzt ja so weit“ liest sich in diesem Kontext als vorläufiges Ergebnis eines Prozesses, der auf die Normalisierung der Arbeitsweise des Jugendlichen abzielt, die auf Beschäftigung ausgerichtet ist, und zwar mit dem Ziel, die Effizienz des betrieblichen Alltags nicht zu stören.

5.1.1.4 Fortbildung des Ausbildungspersonals

Beide interviewten Ausbilder*innen waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung Teilnehmer*innen des Ausbildungsprojekts für geflüchtete Jugendliche. Im Rahmen des Projekts wurden vom zuständigen Ausbildungszentrum verschiedene Fortbildungen für ausbildendes Personal angeboten. In den folgenden Interviewsequenzen berichten die Ausbilder*innen von ihren Erfahrungen mit der Teilnahme an einer Fortbildung zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit“.

Differenzmarkierung: „Die Anderen“

Seine Erzählung zur besuchten Fortbildung leitet der Ausbilder wie folgt ein:

„Wir haben bei dem anderen Kurs, mit, mit dieser türkischen Frau, da haben wir so ‘ne Übung gemacht, da sollten wir von unserem letzten Urlaub berichten und jedes Verb sollen wir, sollten wir doppeln. Das heißt: "Ich bin in, in den Urlaub gefahren, gereist." Und das, davon ‘ne ganze Geschichte erzählen und jedes Wort doppeln, und da merkt man sozusagen, was geht in einem anderen vor, wenn man ‘ne andere Sprache sprechen muss und die Worte nicht findet. Und so fühlt sich auch jemand wie Yusuf oder Saa, wenn sie mit uns sprechen wollen“ (Interview Ausbilder, Pos.: 53-57).

Die Erfahrungen in der Fortbildung, auf die der Ausbilder in der Sequenz Bezug nimmt, leitet er mit einer Differenzmarkierung ein, indem er die Kursleitende als „türkische Frau“ adressiert. Es bleibt an dieser Stelle diffus, welcher Zusammenhang zwischen den Zuschreibungen des Ausbilders gegenüber der Kursleitung und den Inhalten der Fortbildung besteht und warum er diese Besonderung vornimmt. Die zugeschriebene türkische Herkunft und das Geschlecht Frau werden in diesem Kontext vom Ausbilder als wichtige Informationen beurteilt, die er gleich vorab in der Interviewsequenz erzählt, und zwar vielleicht deshalb, weil die Kursleitung durch ihr als nichtdeutsch gelesenes Aussehen den weißen, männlichen Ausbilder in seinen Vorannahmen irritierte. Eine weitere mögliche Lesart besteht darin, dass der Ausbilder die Kursleitung durch die Festschreibung außerhalb der natio-ethnokulturellen Zugehörigkeit auf der Seite der geflüchteten Jugendlichen platziert und damit ihre Eignung begründet, dem „Wir“ der Teilnehmer*innen anhand von Übungen dazu zu verhelfen, sich in die Perspektive von Sprachlerner*innen hineinzusetzen und nachzufühlen, wie das eigene Sprechen durch die innere Suche nach Begriffen beeinflusst wird.

Die Erfahrungen, die der Ausbilder in der geschilderten Übung und im Rahmen der Fortbildung zum Thema „Mehrsprachigkeit“ macht, bewertet er wie folgt:

„Und das war schon ganz spannend, aber nichtsdestotrotz müssen wir ihn halt ja irgendwie vorankriegen und auch in die Geschwindigkeit reinkriegen, die wir erwarten, wenn man diesen Beruf macht“ (Interview Ausbilder, Pos.: 57).

Der Ausbilder formuliert es als betriebliches Ziel, den EQ-ler, dessen Arbeitsverhalten im Verlauf des Interviews wiederholt als zu langsam markiert wird, an die erwartete Arbeitsgeschwindigkeit im Beruf heranzuführen. Trotz der Tatsache, dass Yusuf parallel zur Einstiegsqualifizierung erst die Sprache erlernt, in der er diese Maßnahme absolviert, setzt der Ausbilder die Erhöhung der Arbeitsgeschwindigkeit und die Anpassung an die betrieblichen Effizienzkriterien als wichtigste Ziele, die erreicht werden müssen. Der Betrieb erweist mit dieser Lesart als Ort der Optimierung der Jugendlichen hin zu neoliberalen Ausbildungssubjekten. Pädagogische Fortbildungsangebote und Entwicklungsmöglichkeiten bezüglich der eigenen pädagogischen Haltung werden zwar als anregend empfunden, jedoch, bezogen auf das betriebliche Produktivitätsdenken, als nachrangig bewertet. Dies impliziert auch, dass auf Yusufs Unterstützungsbedarf nur so weit eingegangen werden kann, bis die betriebliche Effizienz als gefährdet eingeschätzt wird.

Differenzmarkierung: Deutsch als Prüfungsnorm

Die Auszubildenden sprechen im Interview auch die Prüfungen an, welche die Jugendlichen im Rahmen der Ausbildung absolvieren müssen. Im Tischler*innenberuf müssen die Auszubildenden nach eineinhalb Jahren eine Zwischenprüfung ablegen, die einen theoretisch-schriftlichen und einen praktischen Teil umfasst. Die Gesellenprüfung am Ende der Ausbildung gliedert sich in einen theoretisch-schriftlichen Teil, einen praktischen und, wenn zum Bestehen der Prüfung erforderlich, auch einen mündlichen Teil. Die Auszubildenden im Beruf Fachinformatiker*in Systemintegration müssen ebenfalls zwei Prüfungen ablegen: Eine theoretisch-schriftliche Zwischenprüfung und eine Abschlussprüfung in Form einer betrieblichen Projektarbeit, ein Fachgespräch sowie einen theoretisch-schriftlichen Teil (vgl. Hardy et al., 2017). Angeregt durch die besuchte Fortbildung zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit“, reflektieren die Auszubildenden vor allem die sprachlichen Anforderungen im Rahmen der schriftlichen Prüfungen.

„Und dann haben wir auch noch, ja, es geht ja dann weiter, wenn jetzt, wenn Leute dann das lesen müssen oder wir nachher Prüfungsaufgaben bekommen, und das ist für unsere Auszubildenden, ist das schon schwierig. Dass es zum Beispiel in Mathe ganz oft Textaufgaben gibt. Und die sind oft so gemacht, dass man drauf reinfällt. Dass da irgendwo so 'n kleines Wort ist, wie ein "nicht" oder so. Wo erstmal abgelenkt wird, dass man gar nicht so richtig weiß, nach was wird jetzt gefragt. So. Und wenn das schon schwierig ist für unsere Auszubildenden, die einfach mit Deutsch großgeworden sind, dann kann man sich vorstellen, was das für 'n Problem gibt“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 70).

„Weil da [in den Prüfungen] sind, echt, das sind immer so blöde Fragen, wo dann so doppelte Verneinung drin ist. Und die SOLLEN einen in die Irre führen. Und wenn man das nicht richtig liest, macht man's falsch (Interview Ausbilder, Pos.: 97).

Die Auszubildenden verweisen auf den Umstand, dass die Prüfungsfragen durch den Gebrauch doppelter Verneinungen mit Absicht sprachlich herausfordernd formuliert sind, sodass auch Auszubildende mit Deutsch als Erstsprache Schwierigkeiten haben, diese zu lösen.

„Und die Schule, das wird einfach der Knackpunkt werden. Und dann natürlich, wie die Prüfung aufgebaut ist. Und ob denjenigen, die jetzt nicht so gut lesen können, oder nicht so schnell das umsetzen können, ob denen jetzt extra nochmal Zeit eingeräumt wird oder so. Also das kommt sehr dadrauf an, wie da nochmal drauf eingegangen wird“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 176-177).

Die Ausbilderin bezeichnet den berufsschulischen Teil²⁰ der Ausbildung und den Aufbau der Prüfung als „Knackpunkt“, also als entscheidenden Punkt, von dem abhängt, ob Hamza die Ausbildung bestehen kann oder nicht. In dieser Sequenz zeigt sich, dass Deutsch, und zwar unabhängig vom praktischen Können der Jugendlichen, als entscheidendes Kriterium zum Bestehen der Ausbildung identifiziert wird. Die Chance auf ein Bestehen der Prüfung hängt nach ihrer Einschätzung auch von der Konzeption und der Art der Durchführung ab: *„Also das kommt sehr dadrauf an, wie da nochmal drauf eingegangen wird“*. Angeregt durch die Fortbildung, kann die Ausbilderin den Aufbau der Prüfung kritisch bewerten und ist dazu in der Lage, über alternative Prüfungsmodalitäten nachzudenken, die für die Jugendlichen einen Abbau von Hürden bedeuten könnten. Die Zuständigkeit für diese Anpassungen oder dafür,

²⁰ Zu Sprache und Berufsschule Unterkapitel 5.1.2 *Berufsschulischer Unterricht*.

diese einzufordern, sieht die Ausbilderin nicht in betrieblicher und eigener pädagogischer Verantwortung begründet.

Die Ausbilder*innen scheinen den vorherrschenden und von den Ausbilder*innen reproduzierten betrieblichen monolingualen Habitus sowie die daraus resultierenden machttheoretischen Implikationen nach Besuch der Fortbildung nicht erkennbar infrage zu stellen. Gleichwohl, so zeigt sich am Beispiel der Ausbilderin, konnte eine erste kritische Perspektive auf bestehende Ordnungen aktiviert werden. Der pädagogische Umgang mit den sprachlich hohen Anforderungen in den Prüfungen im Rahmen der Ausbildung ist allerdings nicht darauf ausgerichtet, deren Änderung auch aktiv infrage zu stellen. Dies zeigt sich auch anhand der folgenden Beschreibungen des Ausbilders.

Betriebliche Normalisierung: Hinführung zur Prüfungsnorm

Angeregt durch die Fortbildung zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit“, erzählt der Ausbilder von seinen Gedanken zum Umgang mit den sprachlich hohen Prüfungsanforderungen, die auf Yusuf in der Ausbildung zukommen werden. Im Interview teilt er seine Überlegungen mit:

„Und da haben wir uns selber überlegt, dass wir ihm jetzt schon Prüfungsfragen geben, die er in der Zwischenprüfung bekommt, also es gibt ja so Zwischenprüfungen aus den letzten zehn Jahren hab‘ ich, glaub ich, vorliegen. Und er sozusagen diese Arbeiten jetzt abarbeitet, um da dann zu erkennen, welche Fragen er nicht versteht“ (Interview Ausbilder, Pos.: 97).

Der Ausbilder bezieht sich auf Überlegungen eines nicht weiter definierten (betrieblichen) „Wir“, dass Yusuf schon frühzeitig auf die sprachlichen Anforderungen der Zwischenprüfung vorbereitet werden soll.

„Und diese Prüfungsfragen soll er jetzt bekommen und daran wollen wir dann eben halt jetzt üben. Ob das jetzt zu früh ist, weiß ich nicht. Und was wir uns dann überlegt haben, genau diese Fragen im Vierteljahr nochmal. Um denn zu sehen, hat er sich das merken können, kann er das wieder anwenden oder macht er es vielleicht genau wieder falsch?“ (Interview Ausbilder, Pos.: 97).

Durch die Fortbildung wurde der Ausbilder für die sprachlich herausfordernden Prüfungsfragen sensibilisiert und er sieht die betriebliche Zuständigkeit darin begründet, Yusuf sprachlich auf die Zwischenprüfung vorzubereiten. In seinen Ausführungen erläutert der Ausbilder, dass Yusuf die gleichen Prüfungsfragen jetzt und in drei Monaten erneut vorgelegt bekommen soll. Ziel dieser Methode ist es, zu überprüfen, ob Yusuf die Aufgaben zu einem späteren Zeitpunkt lösen kann oder die gleichen Fehler macht wie beim ersten Versuch. Gleichzeitig deutet er Zweifel dahin gehend an, dass es zum Zeitpunkt des Interviews, zu dem Yusuf sich noch in der Einstiegsqualifizierung befindet, gegebenenfalls zu früh für diese Art der Vorbereitung sein könnte. Der Ausbilder formuliert keine Forderungen oder Ideen bezüglich einer möglichen Anpassung der Prüfungsaufgaben an die deutschsprachigen Kompetenzen von Yusuf, vielmehr geht es darum, den Jugendlichen in einer „Trial-and-error“-Methode an die Prüfungsnorm heranzuführen, indem er schon im Verlauf der Einstiegsqualifizierung mit dieser konfrontiert und an ihr gemessen wird.

Die Analysen zum Lernort Betrieb weisen darauf hin, dass der Umgang mit anderen Sprachen als Deutsch und ihren Sprechern von differenzmarkierenden und normalisierenden pädagogischen Praktiken geprägt ist, die darauf abzielen, den monolingualen betrieblichen Normalbereich aufrechtzuerhalten und die Auszubildenden in das kontextlegitime Deutsch einzupassen. Die Jugendlichen werden mit dominanten Anforderungen adressiert, ihre Selbsttechniken darauf auszurichten, möglichst schnell das erwartete Deutschniveau zu erreichen, während die Ausbilder*innen keine pädagogische Verantwortung hierfür artikulieren und auch die betrieblichen Strukturen nicht darauf ausgelegt werden, die Auszubildenden bedarfsgerecht zu unterstützen. Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf den Lernort Betrieb. Im nächsten Schritt wird auch der Lernort Berufsschule, genauer die Ebene des berufsschulischen Unterrichts, in den Blick genommen.

5.1.2 Berufsschulischer Unterricht²¹

*„Aber Berufsschule, Berufsschule ist nicht einfach, ehrlich.
Musst du viele Deutschkenntnis haben“*

Im Rahmen der Interviews mit Ausbilder*innen und geflüchteten Auszubildenden wurde auch der Lernort Berufsschule zum Gegenstand der Erzählungen. Interviewübergreifend zeichnete sich ab, dass der berufsschulische Teil für die Jugendlichen die größte Herausforderung im Rahmen der Ausbildung bzw. Einstiegsqualifizierung darstellt, während die berufliche Praxis als weniger herausfordernd beurteilt wird.

„Mit Sprache, die Sprache ist richtige Problem hier. Wenn man gut Sprache kann, denn gibt kein Probleme für uns. Aber beim Arbeiten oder praktische Sachen so, da haben wir kein Problem mit“ (Interview Ebrima, Pos.: 135).

Diese Einschätzung wird auch von der Ausbilderin geteilt:

„Die praktischen Geschichten, das wird er alles machen können. Und, da wird er den anderen wahrscheinlich auch, so wie er, wie er's jetzt auch schon gemacht hat, was vorarbeiten. Er ist gut. Und die Schule, das wird einfach der Knackpunkt werden“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 176-177).

In diesem Unterkapitel liegt der Fokus auf dem Setting des berufsschulischen Unterrichts. Der starke Fokus, ausgerichtet auf die Ebene des Unterrichts, spiegelt die Relevanzsetzung wider, die durch die Jugendlichen in den Interviews selbst vorgenommen wurde.

Differenzmarkierung: Deutsch als Norm

Taron, einer der interviewten Jugendlichen, berichtet aus seiner eigenen Erfahrung im Unterricht in der Berufsschule:

²¹ Dieses Unterkapitel enthält Ausschnitte aus dem Artikel, den die Promovendin zusammen mit Alisha Heinemann verfasst hat: Vogt, Lisa; Heinemann, Alisha M.B. (im Erscheinen): "Berufsschule auch ist nicht so wie Deutschkurs..." - Der Lernort Berufsschule aus der Sicht von jugendlichen Geflüchteten in: Sprache im Beruf, Heft 1/2021

„Weil da musst du manchmal spricht die Lehrer oder die Lehrerin, musst du richtig zuhören, weil die schreiben das nicht auf die Tafel, oder so auf den Beamer. Oder sie sagen so, lesen Sie von diese Seite bis diese Seite und gucken Sie, was da passt. Und raussuchen und aufschreiben. Das ist nicht einfach für mich gewesen“ (Interview Taron, Pos.: 594-604).

Aus Tarons Erzählung wird deutlich, dass die Hindernisse, die ihn am Aufnehmen des Lernstoffs hindern, nicht auf der inhaltlich-fachlichen Ebene begründet liegen. Die methodisch-didaktische Gestaltung des Fachunterrichts, von dem Taron berichtet, ist durch den starken Fokus auf frontale Phasen mit ausschließlich mündlicher Vermittlung von Inhalten gekennzeichnet. Schon allein das Zuhören und das Verstehen der Aufgabenstellung sind eine Herausforderung für ihn, und zwar bereits, bevor er überhaupt die Chance hat, sich auch mit den fachlich-inhaltlichen Herausforderungen zu beschäftigen.

Es ist breit empirisch belegt, dass dann, wenn Lerninhalte in einer Sprache aufgenommen werden müssen, die als solche noch einen zusätzlichen Lerngegenstand darstellen, auch die Vermittlung der Fachinhalte immer auf zwei Ebenen stattfinden sollte, nämlich auf der Ebene der Sprache und der Ebene des Fachinhalts (vgl. Roche/ Terrasi-Haufe 2019; Leisen 2017; Brandt/ Gogolin 2016; Efing 2015; Carnevale/ Wojnesitz 2014; Gogolin/ Lange/ Michel et al. 2013). Der Ansatz, der sich dieser Problematik annimmt, wird als „sprachsensibler Fachunterricht“ bezeichnet und hat inzwischen große Bekanntheit erlangt. Das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts beinhaltet den Auftrag, alle Fachinhalte gleichzeitig immer auch auf sprachlicher Ebene verständlich zu machen. Das kann durch unterstützende parallele oder vorbereitende Wortschatzübungen geschehen, aber auch durch so einfache Maßnahmen wie das schriftliche Festhalten aller wichtigen im Unterricht erzielten und dokumentierten Ergebnisse (vgl. Gogolin/ Lange 2011). Auf diese Weise haben die Lernenden die Chance, diese zu Hause nochmal in Ruhe nachzuarbeiten und für sich zu übersetzen, wenn sie dem Unterricht nicht so schnell folgen konnten. Die Tatsache, dass die Lehrkraft nach Tarons Erzählung den Unterricht nicht sprachsensibel gestaltet, sondern erwartet, dass mündlich vermitteltes Wissen von allen Schüler*innen im Klassenraum verstanden werden kann, ist ein Beispiel für die im monolingualen Habitus begründete problematische Grundhaltung, in der „Deutschunterricht“ und „Fachunterricht“ als getrennte Phänomene zu betrachten sind. Die Ausbildung in der deutschen Sprache wird in den Förderunterricht verlagert und für den Fachunterricht als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt (vgl. Leisen 2017, 4ff). In dem von Taron beschriebenen Unterrichtssetting werden seine und ggf. auch die Mehrsprachigkeit

anderer und die damit zusammenhängenden Sprachlernprozesse ausgeblendet und außerhalb der fachunterrichtlichen Normalität verortet.

In einem weiteren Interview berichtet der Jugendliche Moussa von seinen Erfahrungen im Unterricht eines berufsschulischen Bildungsganges für Deutschförderung und Berufsorientierung.

„Und die Lehrerin auch da spricht kein En, kein Französisch. Ich muss auch übersetzen manchmal und sowas. Das, da dachte ich ne, ich muss hier weg.“

„Wie meinst du das, du musst da übersetzen?“

„Ja für manche Schüler muss ich übersetzen, weil da gibt es auch so viele Jungen da, sie sprechen auch meine Muttersprache. [...] Ich kann auf diese Sprache übersetzen und dann manchmal auch auf Französisch. Die beide.“

„Dann hat die Lehrerin quasi gesagt[,] du sollst es ihnen erklären, den anderen erklären“.

„Ja. Wenn die etwas nicht wussten, konnte die Lehrerin gar nichts machen“ (Interview Moussa, Pos.: 209-215).

Moussa berichtet im Interview davon, dass er durch seine Sprachkenntnisse im Französischen und einer weiteren, nicht genauer durch ihn bezeichneten Erstsprache zum Übersetzer in der Klasse gemacht wurde. Die Lehrkraft büßt gegenüber der multilingualen Lerngruppe und deren unterschiedlich fortgeschrittenen Kompetenzen im Deutschen ihre Handlungsfähigkeit ein („Wenn die etwas nicht wussten, konnte die Lehrerin gar nichts machen“). Sie bezieht Moussas Sprachkompetenz aktiv als Ressource in den Unterricht mit ein, um Fachinhalte an die Schüler*innen zu vermitteln. Grundsätzlich kann es sinnvoll sein, die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler*innen punktuell auch dafür einzusetzen, dass fachsprachlich fortgeschrittene Schüler*innen ihre erstsprachlichen Ressourcen zur Unterstützung ihrer Mitschüler*innen verwenden. Im Falle Moussas führt unter anderem die von der Lehrkraft ausgehende wiederholte Adressierung als Übersetzer allerdings dazu, dass er sich in seinen eigenen Entwicklungsmöglichkeiten gestört und aufgehalten fühlt und für sich keine Perspektive in dem von ihm besuchten Bildungsgang erkennt.

Differenzmarkierung: Störer

Schulische Normalisierung: Ablehnung der Unterstützungsverantwortung

Taron, der zuvor bereits über Schwierigkeiten im Fachunterricht aufgrund des überwiegenden Einsatzes mündlicher Vermittlungsformen berichtete, erzählt in der folgenden Interviewsequenz vom Hilfsangebot der Lehrkraft, sich bei Fragen auch an Mitschüler*innen wenden zu können.

„Und gut. Hat mir gut geholfen und der Lehrer auch hat gesagt, Taron, wenn du was brauchst, kannst du ruhig fragen deine Mitschüler, oder so. Aber du musst auch wissen, das hier ist nicht wie Deutschkurs, ne?“ (Interview Taron, Pos.: 614).

Der Lehrer nimmt mit dem Verweis auf die Mitschüler*innen eine Verschiebung der Zuständigkeit von sich hin zu anderen Jugendlichen in Tarons Berufsschulklasse vor. Das zunächst offene Angebot, Hilfe dann anzufordern, wenn sie gebraucht wird, erfährt zudem direkt eine Einschränkung. Taron soll sich bewusstmachen, dass es sich beim Fachunterricht nicht um einen Deutschkurs handelt. Auch hier wird die Zuständigkeit für die Sprachförderung ausgelagert, und zwar an einen Ort außerhalb der Berufsschule. Taron wird hier als jemand adressiert, von dem angenommen wird, dass er aufgrund seiner Deutschkenntnisse einen Unterstützungsbedarf haben könnte. Allerdings sieht sich die Lehrkraft nicht in der pädagogischen Verantwortung, die entsprechenden sprachlichen Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, um Taron die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Er verweist ihn a) an seine Mitschüler*innen und b) begrenzt er seine potenziellen Bemühungen darum, Unterstützung zu erhalten, von vorneherein, indem er deutlich macht, dass „zu viel fragen“ auch als Störung empfunden wird („das hier ist nicht wie Deutschkurs, ne?“). Taron wird so auf den Platz des potenziellen Störers verwiesen, der die institutionellen Routinen gefährdet. Der Jugendliche wird so außerhalb der institutionellen Zuständigkeit und Normalität positioniert. Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrkraft hier ihrer eigenen pädagogischen Verantwortung als diejenige Person, die für die Vermittlung der Lerninhalte zuständig ist und sich dabei am Lernstand der Lernenden orientieren muss, nicht nachkommt, kann Taron sich in der Berufsschulklasse nicht als selbstverständlicher Teil der Gruppe wahrnehmen. Er ist hoch motiviert, seine Ausbildung gut abzuschließen, aber er benennt wesentliche Rahmenbedingungen, die es ihm schwermachen:

„Ja, und ich bin der Einzige, der so wenige Zeit in Deutschland ist und ich muss auch alles durchziehen und Berufsschule auch ist nicht so wie Deutschkurs“ (Interview Taron, Pos.: 592).

In seiner Berufsschulklasse ist er der Einzige, der erst vor kurzem zugewandert ist und damit besondere Herausforderungen bewältigen muss, die er nicht mit den anderen in der Klasse teilen kann. Er befindet sich damit in einer anderen Lage als die anderen in der Klasse, was er unter anderem aufgrund der Positionierung durch die Lehrkraft in starkem Maße spürt. Gleichzeitig liegt auf ihm ein besonders hoher Druck, die Ausbildung auch wirklich erfolgreich abzuschließen, weil dieser Abschluss eine der wenigen Optionen auf eine erfolgreiche Platzierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt ist, über die er in seiner Situation überhaupt verfügt. In der Interviewsequenz wird deutlich, dass Taron die Anrufung der Lehrkraft in sein Selbstverhältnis übernimmt. Die Aussage, die Berufsschule ist kein Deutschkurs, kann in diesem Fall interpretiert werden als – sie ist kein Ort, an dem auf seine sprachlichen Dispositionen Rücksicht genommen wird.

Normalisierung: Hinführung zum „richtigen Deutsch“

Anschließend hieran stellt Taron im Verlauf des Interviews fest:

„Aber Berufsschule, Berufsschule ist nicht einfach, ehrlich. Musst du viele Deutschkenntnis haben. Deswegen wir wollen ja diese Deutschkurs machen, ne?“ (Interview Taron, Pos.: 662-666)

Ebenso wie auch auf betrieblicher Ebene, zeigt sich an diesen Interviewsequenzen, dass die institutionelle Adressierung in das Selbstverhältnis der Jugendlichen übernommen wird. Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive ergibt sich auch hier die Lesart, dass die berufsschulischen Regierungsrationalitäten Selbsttechnologien fördern, die auf Normalisierung zielen. Durch die Erfahrung in der Berufsschule, in welcher ein bildungssprachliches und ein fachsprachliches Niveau an Deutschkenntnissen als Norm gesetzt und die Unterstützungsverantwortung im Deutschlernprozess zurückgewiesen werden und in der Taron sich durch entsprechende Adressierung als potenzieller Störer einer monolingualen unterrichtlichen Ordnung erlebt, richtet er sein Selbstziel auf die Verbesserung seiner Deutschkenntnisse und fordert gemeinsam mit anderen geflüchteten Jugendlichen vom Träger

des Ausbildungsprojekts einen zusätzlichen Deutschkurs außerhalb des schulischen Lernortes. Diese Handlungsweisen stärken die Berufsschule in ihrer Position und stützen die Normalitätsgrenzen um die unterrichtliche Dominanzsprache Deutsch. Gleichzeitig werden die Jugendlichen durch die fehlende Unterstützung in der Schule dazu veranlasst, sich selbstverantwortlich um die Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen im Deutschen zu kümmern. Auch Tayo, der unabhängig vom genannten Ausbildungsprojekt eine Ausbildung im Bereich Logistik durchläuft, erzählt von seinem Umgang mit Schwierigkeiten im Fachunterricht, die darin bestehen, einen Ort außerhalb der Berufsschule aufzusuchen, nämlich das betriebliche Umfeld, um die Unterstützung zu bekommen, die er benötigt, um den berufsschulischen Normalitätserwartungen gerecht zu werden:

„Aber in Fachunterricht es ist nicht ganz einfach zu verstehen dann. Aber jetzt geht, weil im Betrieb wir haben Unterstützung von Betrieb von unserer Meister und ein Mitarbeiter auch. Sie unterstützt, wenn wir Klassenarbeit bekommen, was wir nicht bekom-, äh, gekriegt. Wir wiederholen das im Betrieb und wenn wir etwas nicht auch in die Schule verstanden hab', dann wir bringen auch das in Betrieb. Wir machen das zusammen mit die, mit der Meister oder mit andere Kollegen“ (Interview Tayo, Pos.: 123-130).

Moussa, der eine Ausbildung im Bereich Logistik absolviert und wie auch die anderen Jugendlichen von Schwierigkeiten im berufsschulischen Fachunterricht berichtet, die aus den hohen Anforderungen an die Sprachkompetenz im Deutschen resultieren, formuliert folgende Erklärung für sein schlechtes schulisches Abschneiden :

„Es ist auch, ja das ist auch vielleicht meine Schuld. Weil zu Hause lerne ich nie. Ja. Wenn ich nehm 'ich nie ein Buch zu Hause, um zu lernen. Vielleicht auch wenn ich hatte das, vielleicht wenn ich lerne auch zu Hause[,] kann mich helfen. Aber wenn ich nehme ein Buch, oder eine ich verstehe gar nicht“ (Interview Moussa, Pos.: 368-393).

Moussa gibt sich selbst die Schuld für die schlechten Noten im berufsschulischen Fachunterricht. Mit der Wendung hin auf die Eigenverantwortung individualisiert Moussa ein systemimmanentes Problem des Lernortes Berufsschule sowie der scheinbar wenig sprachsensibel gestalteten Lernmaterialien. Der Jugendliche macht sich selbst zum Problem, schreibt sich damit auch die alleinige Verantwortung für das „Mithalten“ im Fachunterricht zu – eine Selbsttechnik, welche die schulische Position als nicht zuständig für die sprachensible Unterstützung mehrsprachiger Jugendlicher und somit die bestehenden Verhältnisse festigt. Die

Tatsache, dass Moussa seine Misserfolge in der Schule als selbst verantwortetes Scheitern interpretiert, kann als Folge des schulischen Umgangs mit Schüler*innen gelesen werden, deren Erstsprache eine andere ist als Deutsch. Dieser Umgang fußt in der Abweisung schulischer Verantwortung bei gleichzeitiger Übertragung der Verantwortung auf die Jugendlichen, und zwar im Sinne des neoliberalen Prinzips „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Das schlechte berufsschulische Abschneiden kann in diesem Duktus dann als Beweis dafür interpretiert werden, dass die Jugendlichen ihre Chance auf einen Ausbildungsplatz nicht verantwortungsvoll genutzt haben.

Ebrima erzählt, wie die anderen Jugendlichen auch, von sprachlichen Schwierigkeiten im Unterricht an der Berufsschule:

„Natürlich verstehe ich, aber nicht 100 %. Gibt, die Problem ist, wenn die reden, ich versteh', aber nicht wie die Deutschen, wie die Deutschen verstehen das. Das ist mein Problem jetzt. Gibt auch n- o- viele neue Wortern, die hab' ich noch noch nie verstehen“ (Interview Ebrima, Pos.: 157-161).

Er gibt zwar an, zu verstehen, was gesprochen wird, allerdings nicht vollumfänglich, so wie er dies von seinen Mitschüler*innen vermutet, die er hier als „die Deutschen“ markiert. Die Tatsache, dass er mündlich transportierte Inhalte nicht genauso gut versteht wie seine Mitschüler*innen individualisiert Ebrima als „mein Problem“. Auch in dieser Argumentation zeigt sich, dass der Jugendliche sich auf das Ziel ausrichtet, Deutsch zu sprechen wie „die Deutschen“, und dass er seine eigene Sprachkompetenz aus einer Defizitperspektive heraus an einem 100%igen Deutsch misst, das er als das einzig legitime markiert und das es daher zu sprechen und zu verstehen gilt. Gleichzeitig merkt er an:

„Ich habe auch ein Kollege da in mein Klasse, der ist Deutscher. Die Lehrerin hat was gesagt, ich habe ihn gefragt, der hat mich gesagt: ‚Sorry, ich habe auch das nicht gehört‘ und genauso kann ich nicht verstehen. Das ist das Problem. Gibt viele neue Worten, die man nicht reden und das ist nur beim, äh, Berufsschule so und das ist schwer“ (Interview Ebrima, Pos.: 130-175).

Ebrima berichtet im Interview von der Erfahrung, dass ein deutscher Mitschüler, den er nach Unterstützung fragt, die Lehrerin ebenso nicht versteht wie Ebrima und ihm deshalb nicht weiterhelfen kann. Hier wird deutlich, dass der Fachunterricht auch für Auszubildende mit Erstsprache Deutsch eine eigene Herausforderung darstellt, und das zeigt erneut, dass alle - also

nicht nur mehrsprachige - Berufsschüler*innen von sprachsensiblen Fachunterricht profitieren können.

5.1.3 Kritik/ Widerstand

Im Rahmen der bisherigen Ausführungen konnte gezeigt werden, wie die Jugendlichen entlang der Differenzlinie Erstsprache (nicht Deutsch) im institutionellen Kontext der beruflichen Bildung Normalisierungspraktiken begegnen, die darauf abzielen, sie sprachlich an den schulischen und betrieblichen monolingualen Normalitätserwartungen auszurichten. Ebenfalls wurde anhand der Analyse ausgewählter Interviewsequenzen deutlich, dass etwaige Normalisierungen in das Selbstverhältnis der Jugendlichen aufgenommen werden, indem ihre Lern- und Berufsziele durch entsprechendes Handeln an institutionelle Erwartungen gekoppelt werden. Nicht immer jedoch werden schulische und betriebliche Normalisierungsversuche von den geflüchteten Auszubildenden akzeptiert oder angenommen, sondern auch kritisiert und widerständig zurückgewiesen.

„Oder Beispiel, wenn ich bin ein Klausur schlecht, Note oder so, ich nehme das NICHT ernst. Ich nehme einfach JA, das ist so, ich gehe nicht so ich gehe, ich sage nicht einfach[,] das ist besonders. Ich sage ja, das ist normal. Das kannst du auch verstehe, wenn das ist deine MUTTERSprache [Nennung der Erstsprache]. Das alles stimmt, dann du kriegst das Note 1. Das ist, guck mal, Salman, ich rede selber. Und diese Motivation gibt mir VIEL und VIEL auch Kraft. Und das denke ich gut für mich, weil wenn ich sowas mache, kann ich nicht auch mir sagen[,] du bist dumm. Weil das hilft mir viel“ (Interview Salman, Pos.: 902-922).

Salman erläutert in dieser Interviewsequenz, wie er mit schlechten Klausurnoten umgeht. Er versucht bewusst, sich nicht demotivieren zu lassen und der schlechten Note nicht zu viel Bedeutung beizumessen. Zudem führt er sich selbst vor Augen, dass die Note nicht seine eigentlichen Fähigkeiten widerspiegelt, sondern nur der Tatsache geschuldet ist, dass sein Wissen in einer Sprache überprüft wird, die nicht seine Erstsprache ist und die er sich parallel zu den Fachinhalten erst aneignet. Mit der motivierenden Rede zu sich selbst weist Salman die durch eine schlechte Note vorgenommene schulische Adressierung als „schlechter Schüler“ oder als „zu dumm“ für die fachlichen Inhalte der Ausbildung zurück. Er richtet seinen Fokus nicht auf den scheinbaren Misserfolg, sondern auf die Vorstellung, dass er eine Klausur in

seiner Erstsprache mit Bestnote bestanden hätte, womit er sich seine Kraft und Handlungsfähigkeit im monolingual verfassten Berufsschulsystem bewahrt. Salman weist die schulische Adressierung mithilfe von Selbstreflexion und motivierendem innerem Dialog widerständig zurück

Der Jugendliche Taron greift in seiner Erzählung den Umstand auf, dass die Klausuren in der Berufsschule eine hohe sprachliche Herausforderung sind, weil die Prüfungsfragen so gestellt werden, dass sie bewusst in die Irre führen.

„Bei der Klassenarbeit auch, bekommen wir Klassenarbeiten, würde ich sagen, wenn so, weil haben wir so zwei Mal Unterricht. Wenn wir heute so Klassenarbeit, so am heute ist Samstag, nächste Woche Samstag schreiben wir Klassenarbeit. Wenn ich heute nach Hause bin, ab heute übe ich das bis nächste Woche. Ok. Dann gucke mein Ordner Beispiel, wenn es Lernfeld vier ist. So. Lernfeld vier, GANZE was wir gemacht haben im Buch und in Mappe gucke ich, lese ich durch. Dann TROTZDEM gehe ich manchmal zur Schule[,] bei der Klassenarbeit kommt diese Frage nicht hin. Was ich gelernt habe zuuu wie nennt man das? Manchmal formulieren sie ANDERS, ich konnte das nicht verstehen“ (Interview Taron, Pos.: 620-628).

Trotz der Tatsache, dass Taron schon eine Woche vor der Klausur damit beginnt, den gesamten Inhalt des zu bearbeitenden Lernfeldes im Fachunterricht zu wiederholen, kann er die Fragen in der Klausur oftmals deshalb nicht beantworten, da sie sprachlich anders formuliert sind als in den Lernmaterialien.

„Dann weißt du genau also, wenn so wie wir in die Schule gelernt haben[,] was wir als Unterricht gemacht haben, da weiß ich genau[,] wie das läuft. Aber in die die Klassenarbeit formulieren sie etwas anders, ich weiß nicht[,] wo ich anfangen soll. Das hat mir sehr, sehr geärgert, ehrlich. Weil, ich lese schon IMMER die ganze Zeit. Ich geh nicht so mit Kumpel treffen, oder so Sport oder so, wenn ich Klassenarbeit habe[,] ich sage[,] ich muss das üben. Übe ich das die ganze Zeit, dann gehe ich auch zur Klassenarbeit, dass ich das nicht verstehe oder das nicht schreiben konnte ohhhhhh, das hat mir ah fertiggemacht, ehrlich“ (Interview Taron, Pos.: 630-644).

Taron äußert seinen starken Ärger und kritisiert, dass er die Fragen in den Klausuren nicht beantworten kann, obwohl er die Fachinhalte, auf die es in der Ausbildung ankommen sollte, verstanden hat. Er beschreibt zudem die privaten Entbehrungen, die er auf sich nimmt, um sich gut auf die Klausuren vorzubereiten (*„Ich geh nicht so mit Kumpel treffen, oder so Sport oder*

so. Wenn ich Klassenarbeit habe[,] ich sage[,] ich muss das üben“). Vor einer Klausur richtet Taron sein ganzes Handeln darauf aus, sich so gut wie möglich vorzubereiten, um die Anforderungen des berufsschulischen Teils der Ausbildung zu erfüllen. Dass er sein mühsam erarbeitetes Wissen aufgrund der sprachlichen Fallstricke, die in der Formulierung von Prüfungsaufgaben absichtlich gelegt werden, nicht wiedergeben kann, zermürbt ihn und lässt ihn verzweifeln. Taron, der eine Einstiegsqualifizierung im Rahmen des Ausbildungsprojekts für geflüchtete Jugendliche absolviert, kritisiert nicht nur die Formulierung der Prüfungsaufgaben in der Berufsschule. Er erzählt zudem, wie er sich dafür einsetzt, die vom Projekt vorgegebenen Strukturen aktiv zu verändern:

„Und hat uns gut geholfen und diese Praktikum[,] was wir, diese [Einstiegsqualifizierung] was wir gemacht haben jetzt[,] das wäre nicht einfach, ist nicht auch einfach. Weil musst du ARBEITEN, dann gehst du auch SAMSTAG Unterricht. Ja, jeder Samstag zu Deutschkurs gehabt und das war nicht einfach, hattest du kein Wochenende sozusagen, ne? Außer so Sonntag. So musst du dann mancher hat so sechs Mal in der Woche gearbeitet. Mancher hat so mit ihren Chef oder so Chefin gesprochen wegen so ein Tag frei bekommen kann. Ja, wie ich Beispiel. Hab‘ ich so ein Tag frei bekommen von mein Chef und ja. Ich arbeite dann von Dienstag bis Samstag. Dann Montag hab‘ ich frei gehabt. Das hab‘ ich so selber so rausgesucht diese Tage, ne? Montag, weil Sonntag dann beruhigen, dann Montag auch wenn man wieder zur Arbeit dann am Dienstag“ (Interview Taron. Pos.: 63-73).

Das Ausbildungsprojekt sieht vor, dass die Jugendlichen den schulischen und betrieblichen Teil der Einstiegsqualifizierung regulär absolvieren. Zusätzlich findet samstags ein Deutschkurs statt, um die Jugendlichen möglichst schnell an das von den Betrieben und Schulen geforderte Niveau an Deutschkenntnissen anzupassen. Diese normalisierende Praktik fordert von den Jugendlichen, dass sie das Pensum an Lernaufgaben, und zwar fachlich und sprachlich, mit nur einem freien Tag in der Woche bewältigen. Taron erzählt, dass er wie auch andere Jugendliche das Gespräch mit ihren Vorgesetzten suchen, um als Ausgleich für den Deutschkurs am Samstag einen weiteren Tag in der Woche freizubekommen. In Tarons Fall entscheidet er sich nach der Absprache mit dem Vorgesetzten für Montag als zweiten freien Tag in der Woche. So kann Taron Erholung finden, um das hohe Pensum an Aufgaben im Rahmen der Einstiegsqualifizierung zu bewältigen:

„Weil, vorher hab‘ ich gesagt hey, ich gehe nicht mehr, dann kündige ich. So Samstag man, ohh ne ne ne, dann ((lacht)). Aber hab‘ ich schon durchgehalten und viele Leute auch. Ja. Aber nicht einfach ehrlich, diese [Einstiegsqualifizierung] ist auch ist sehr gut, aber ist auch anstrengend. Ist sehr, sehr anstrengend“ (Interview Taron, Pos.: 513-520).

Mit einer Kündigung, so wie sie Taron gedanklich durchspielt, könnte er sich dem institutionellen Zugriff entziehen. Gleichzeitig riskiert er so aber auch die Möglichkeit eines Ausbildungsabschlusses. Taron entscheidet sich gegen eine Kündigung und verhandelt stattdessen die bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen mit seinem Vorgesetzten neu. Durch den zweiten freien Tag in der Woche findet er die Kraft, auf dem Weg zu einem Ausbildungsabschluss weiter durchzuhalten, und zwar trotz der enormen Anstrengung, welche die Einstiegsqualifizierung auch weiterhin für ihn bedeutet.

5.1.4 Zwischenfazit *Erstsprache nicht Deutsch*

In diesem Unterkapitel 5.1 *Erstsprache nicht Deutsch? Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken entlang von Sprache im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse* wurde der spezifische institutionelle Umgang mit Differenz an den zwei Lernorten Berufsschule und Betrieb in den Blick genommen. Im Fokus standen dabei Praktiken der Differenzmarkierung zum Thema *Erstsprache (nicht Deutsch)* im Zuge der Ausbildung geflüchteter Jugendlicher. Das institutionelle Einwirken auf geflüchtete Auszubildende mit der Orientierung auf „richtiges“, also von Betrieb und Berufsschule als für die Ausbildung legitim markiertes Deutsch ist, mit Foucaults Analytik der Gouvernementalität gelesen, eine Art und Weise der Führung/ Regierungsrationalität, die auf Normalisierung abzielt. Im betrieblichen sowie im berufsschulischen Kontext lassen sich anhand des empirischen Materials auf zahlreichen Ebenen, also vom Auswahlverfahren, über den Arbeitsalltag mit Kolleg*innen oder den Fachunterricht, verschiedene Markierungspraktiken ausmachen, die Deutsch zur Normsprache erheben und nichtdeutsche Sprachen als unterzuordnende Abweichung festschreiben. Damit gehen spezifische normalisierende Rationalitäten einher, die darauf abzielen, die monolinguale betriebliche Ordnung aufrechtzuerhalten und Auszubildende mit anderer *Erstsprache* als Deutsch in diese Ordnung einzufügen.

Die Analyse des empirischen Materials lässt erkennen, dass Deutsch als wichtige Mitgliedschaftsbedingung am Ausbildungsmarkt ausgewiesen und in neoliberalen Duktus als

„Schlüssel zum Erfolg“ markiert wird. Im Material wiederholt sich die wirkmächtige Verbindung von neoliberaler Rationalität und neolinguizistischer pädagogischer Praktiken im Kontext der Ausbildung. Betriebliches sowie schulisches Leistungs- und Produktivitätsdenken leisten Praktiken Vorschub, welche die Verantwortung für die Anpassung an den institutionellen monolingualen Habitus auf die Jugendlichen übertragen. Während Mehrsprachigkeit in dominanten neoliberalen Diskursen allgemein als nützliche Ressource anerkannt wird, gilt dies nicht für die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen des Samples. Pädagogische Praktiken, wie Sprachverbote, hindern die Auszubildenden aktiv daran, Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen, während das ausbildende Personal von diesem Verbot ausgeschlossen ist. Wie die Analyse des Materials verdeutlicht, bestimmen Klassen- und Herkunftskriterien mit darüber, welche Sprecher*innen unter das gängige Denkschema „Mehrsprachigkeit als Ressource“ subsumiert werden und welche von dieser Anerkennung ausgeschlossen sind (vgl. Gouma 2020, 134).

Die Setzung von Deutsch als Norm und einzig legitime Sprache an den zwei Lernorten Berufsschule und Betrieb steckt die Grenzen eng um die bestehende monolinguale Grundordnung. Neben der Stilisierung von Deutsch als Norm werden dominante Markierungspraktiken deutlich, die andere Sprachen als Deutsch und ihre Sprecher*innen als Abweichung markieren, degradieren und die Vormachtstellung von Deutsch so stabilisieren. Dies geschieht mitunter durch die Identifizierung nichtdeutscher Sprachen als Risiko und Störung für den Betrieb oder den Fachunterricht sowie durch Adressierungspraktiken, die Auszubildende aufgrund ihrer Sprachkompetenz im Deutschen infantilisieren und den Jugendlichen ihre Intelligenz absprechen und so nicht nur andere Sprachen, sondern zugleich ihre Sprecher*innen degradieren. Die Besonderung von geflüchteten Auszubildenden aufgrund ihrer als ausgesprochen gut wahrgenommenen Deutschkenntnisse ist ebenfalls eine Praktik, die auf einer Negativzuschreibung fußt und durch welche „gute“ Deutschkenntnisse Auszubildender nicht als Normalfall hingenommen, sondern explizit zum Thema gemacht und damit als positive Abweichung identifiziert werden, und zwar im Sinne des Sprichworts „Ausnahmen bestätigen die Regel“. Normalisierende Rationalitäten, die darauf abzielen, die Jugendlichen in die schulische und betriebliche Ordnung einzufügen, zeigen sich in Sprechverböten anderer Sprachen als Deutsch oder deutschsprachlicher Isolation im betrieblichen Umfeld. Das Beenden der Einstiegsqualifizierung seitens des Betriebs als angedachte Option kann in diesem Kontext auch als Wunsch gelesen werden, die sprachliche Differenz im Betrieb gänzlich zu umgehen und zum gewohnten „Normalbetrieb“ zurückzukehren. Es dominiert der betriebliche Blick auf Mehrsprachigkeit, der die geflüchteten

Auszubildenden als sprachlich defizitär konstruiert und ihnen die Verantwortung auferlegt, sich schnellstmöglich an ein als für die Ausbildung legitim markiertes Deutsch anzupassen.

Anhand der Analyse des empirischen Materials zeigt sich mitunter, dass die Jugendlichen die schulischen und betrieblichen Adressierungen in ihr Selbstverhältnis übernehmen und ihre Handlungen unter großem Druck darauf ausrichten, sich sprachlich in die institutionelle Normalität einzupassen. Degradierende pädagogische Maßnahmen, wie Sprachverbote, werden als gut und hilfreich für das eigene Fortkommen bewertet. Diese Subjektivierungsprozesse im gouvernementalen Wechselspiel zwischen Fremd- und Selbstführung reproduzieren die hegemoniale betriebliche Ordnung und festigen die Machtstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse entlang von Sprache in subtiler, neo-linguizistischer Manier. Die Jugendlichen äußern sich weniger kritisch bezüglich der neoliberal geprägten Adressierung, sich selbstverantwortlich und möglichst schnell an das institutionell geforderte Niveau an Deutschkenntnissen anzupassen. Sie begreifen die Möglichkeit, eine Einstiegsqualifizierung oder eine Ausbildung zu absolvieren, als Chance, die ihnen gegeben wird, und versuchen ihr Bestes, den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Dabei werden machtvolle neolinguisistische Praktiken zur Einpassung der Jugendlichen in die monolinguale Ordnung der Lernorte Schule und Betrieb unsichtbar. In den Erzählungen der Jugendlichen zeigen sich neben etwaigen Selbstführungsstrategien jedoch auch kritische Positionen und Zurückweisungen der institutionell-normalisierenden Adressierungen. In den beschriebenen widerständigen Haltungen und Handlungen der Jugendlichen zeigt sich, wie sie die eigene Autonomie und Handlungsfähigkeit wahren, um ihren beruflichen Bildungsaspirationen trotz bestehender Macht- und Ungleichheitsverhältnisse nachzugehen.

Wie die Analyse des empirischen Materials verdeutlicht, werden Grenzziehungen an den zwei Lernorten Betrieb und Berufsschule nicht ausschließlich entlang der Kategorie Erstsprache produktiv. Auch natio-ethno-kulturelle Zuschreibungspraxen werden in diesem Kontext der Kopplung mit neoliberalen Effizienz- und Produktivitätsdenken in pädagogischen Praktiken sichtbar, wie folgend herausgearbeitet wird.

5.2 Natio-ethno-kulturelle (nicht) Zugehörigkeit. Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse.

Wie im vorangegangenen Unterkapitel 5.1 zum Thema *Erstsprache nicht Deutsch* bereits gezeigt werden konnte, beruht der Umgang mit sprachlicher Differenz in institutionellen Settings der beruflichen Bildung auf normalisierenden Rationalitäten, die darauf abzielen, die monolinguale betriebliche und schulische Ordnung aufrechtzuerhalten. In der Verbindung neoliberalen Leistungs- und Produktivitätsdenkens mit neolinguizistischen pädagogischen Praktiken wird die Anpassung an diese Ordnung unhinterfragt als Bringschuld der Jugendlichen qualifiziert, deren Erstsprachen andere sind als Deutsch. In diesem Unterkapitel 5.2 stehen die Differenzmarkierungen und pädagogischen Praktiken entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im Fokus der Betrachtung. Der Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Mecheril (2016) als Verweis auf ein migrationsgesellschaftliches Zugehörigkeitsregister genutzt, das Menschen in ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ und „Nichtwir“ einteilt. Natio-ethno-kulturell bezieht sich dabei darauf, dass in Diskursen um Migration und sogenannte Migrant*innen nicht auf einzelne Aspekte, wie Kultur, Ethnizität, Nation oder Religion, Bezug genommen wird, sondern dass immer eine diffuse und mehrwertige Vermischung dieser Kategorien vorgenommen wird, um ein vermeintlich eindeutiges Bild der „Anderen“ zu zeichnen. Das Konstrukt der natio-ethno-kulturell „Anderen“ wird im gleichen Zug einer gleichermaßen nicht klar definierten, aber wirkmächtig gesetzten natio-ethno-kulturellen „Wir-Einheit“ gegenübergestellt (vgl. Mecheril 2016, 15f). Wie diese Grenzziehungen im Kontext der beruflichen Bildung auch in Verwobenheit mit neoliberalen Leistungs- und Produktivitätsdenken vollzogen werden und welche Rollen die beteiligten Akteur*innen in etwaigen Zugehörigkeitsordnungen spielen, wird anhand der empirischen Analysen im Folgenden diskutiert.

Die Kapitelstruktur dieses Unterkapitels strukturiert sich entlang zwei zentraler Ebenen des Lernorts Betrieb, auf welchen ein funktionales Zusammenspiel von neoliberalen Logiken und natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen sichtbar gemacht werden kann. Zunächst richtet sich der Blick auf die Ebene betrieblicher Auswahlverfahren aus der Perspektive der Ausbilder*innen (Unterkapitel 5.2.1) und aus der Perspektive der geflüchteten Jugendlichen (Unterkapitel 5.2.2). Anschließend daran, wird die Ebene des Arbeitsalltags (Unterkapitel 5.2.3) hinzugezogen, die sich in fünf Unterkapitel untergliedert. In diesen Unterkapiteln stehen die Erzählungen von Ausbilder*innen sowie auch Jugendlichen im Mittelpunkt. Mittels der

gewählten rassismus- und machtkritischen Analyseperspektive kann dahin gehend sichtbar gemacht werden, wie sich die natio-ethno-kulturelle Markierung von neoliberalen Zuschreibungen in pädagogischen Praktiken materialisiert.

5.2.1 Die Ebene betrieblicher Auswahlverfahren – Die Perspektive des ausbildenden Personals

Das in dem vorliegenden Projekt befragte ausbildende Personal nimmt zum Zeitpunkt des Interviews an einem Ausbildungsprojekt für geflüchtete Jugendliche teil. In ihren Betrieben stellen sie jeweils einen Platz für eine Einstiegsqualifizierung (EQ)²² zur Verfügung. Eine Vorabauswahl an Bewerber*innen für die EQ-Plätze wurde von der Koordinierungsstelle des Ausbildungsprojekts vorgenommen. Die Kriterien der Vorauswahl bleiben im Kontext der Interviews deshalb unklar, da die Ausbilder*innen diese nicht benennen. Die teilnehmenden Betriebe luden die für sie vorausgewählten Bewerber*innen zu einem zum Teil mehrtägigen Praktikum ein, um sich anschließend für eine*n Bewerber*in pro EQ-Platz zu entscheiden. Auf dieses Auswahlverfahren und die Begründungsmuster der Ausbilder*innen bei der Auswahl von Bewerber*innen wird in den folgenden Unterkapiteln Bezug genommen. Dabei werden verschiedene betriebliche Rationalitäten im Umgang mit wahrgenommener Differenz diskutiert, die anhand der Analyse des empirischen Materials im Kontext des Übergangs in die berufliche Bildung sichtbar werden. Dies umfasst die Kopplung von ‚Kultur‘ und betrieblicher Passung (Unterkapitel 5.2.1.1) und die Frage danach, wie die Differenzkonstruktionen ‚Kultur‘ und ‚Flüchtling‘ im Übergang wirksam werden (Unterkapitel 5.2.1.2 und Kapitel 5.2.1.3). Im anschließenden Unterkapitel 5.2.2 wird die Perspektive der Jugendlichen auf betriebliche Auswahlverfahren in den Blick genommen.

²² Erläuterung zur EQ findet sich in Kapitel 1 *Einleitung*, Fußnote 1.

5.2.1.1 Die Kopplung von „Kultur“ und betrieblicher Passung am Übergang in die berufliche Bildung

„Sie machen nach Feierabend noch weiter, sie sind auch bereit[,] Überstunden zu machen“

Anhand des empirischen Materials wird im Folgenden nachgezeichnet, wie potenzielle Auszubildende im Kontext des Auswahlverfahrens entlang von ‚Kultur‘ in eine Ordnung gebracht werden, die sich an Nützlichkeits- und Verwertungslogiken orientiert, um später zu verdeutlichen, welche pädagogischen Praxen auf Basis dieser Ordnung beim Übergang in die berufliche Bildung Legitimierung finden. Wie im theoretischen Kapitel dieser Arbeit bereits ausgeführt, wurde der Begriff des Kulturrassismus von Stuart Hall und Étienne Balibar geprägt, die Kulturrassismus als dominierende Form von Rassismus vom genetischen Rassismus differenzieren. Im gegenwärtigen Diskurs, so Hall, wurde dieser genetische Rassismus durch den kulturellen Rassismus oder auch Kulturrassismus abgelöst. Étienne Balibar beschreibt Kulturrassismus mit dem Begriff „Rassismus ohne Rassen“ und meint damit die Naturalisierung des ‚Kulturellen‘:

„Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus in den Zusammenhang eines ‚Rassismus ohne Rassen‘, [...] eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf beschränkt, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweise und Traditionen zu behaupten“ (Balibar 1990, 28).

Wie sich im Rahmen der Erzählungen der Interviewpartner*innen Kultur als ordnungsbestimmend materialisiert, soll nun in den Blick genommen werden. In Vorgesprächen sowie im Interview nimmt die Ausbilderin mehrfach Bezug auf ihre positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Angehörigen „der afrikanischen Kultur“. In der Interviewfrage, welche die folgende Sequenz einleitet, greife ich diese vorgenommene Gruppenkonstruktion reproduzierend auf, um die Ausbilderin anzuregen, ihre Erfahrungen genauer zu erläutern und zu präzisieren:

„Und, und, ähm, was an der afrikanischen Kultur ist dann so, dass du sagst: ‚Okay, damit kann ich irgendwie gut zusammenarbeiten, das fällt mir leichter oder das klappt da?‘“

„Ja, sie sind, sie sind da wirklich sehr ehrgeizig. Sie haben das Ziel vor Augen, dass sie das machen wollen und auch noch, äh, das gar nicht so als Arbeit sehen. Sie kommen nicht, äh, zu ‘ner bestimmten Zeit und gehen dann zum Feierabend, das was sie wollen, damit hören sie nicht auf. Sondern, sie machen nach Feierabend noch weiter, sie sind auch bereit[,] Überstunden zu machen. Da wird auch nicht gesagt: ‚WAS? Ich MUSS?‘ Sondern, das ist mehr so: ‚Ja ich will, ich will das wissen. Ich will.‘“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 139).

In ihrer Antwort greift die Ausbilderin meine reproduzierende Formulierung nicht wieder auf, sondern sie verweist mit dem Wort „da“ auf einen Ort. Es ist möglich, dass sie Kultur auch als Ort begreift, dem sie Personen zuordnet. Eine weitere Lesart ist, dass sie auf Afrika als Ort verweist. In beiden Fällen nimmt sie mit ihren Ausführungen jedoch eine Homogenisierung einer großen Personengruppe vor, der sie pauschal eine Auswahl an Wesenseigenschaften zuschreibt. Die Ausbilderin zählt diese arbeitsbezogenen Eigenschaften auf: ehrgeizig, fokussiert („Sie haben das Ziel vor Augen“), freiwillig sehr engagiert in Arbeitskontexten, Bereitschaft zu Überstunden und ein großer Wille zum Lernen. Weiter führt sie aus:

„Das ist, oder sie sind dann auch noch sportlich aktiv, haben Hobbys und, und bei den anderen, wenn man jetzt mal gemein ist, so, bei den Russen ist es oft so, dass, da hab‘ ich immer zu hören bekommen: ‚Warum? Warum soll ich das machen? Warum? Warum? Ich krieg mein Geld sowieso. Warum? Warum?‘“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 139).

Im Verlauf der Interviewsequenz attestiert die Ausbilderin den Auszubildenden, die aus einem afrikanischen Land nach Deutschland migriert sind, neben förderlichen arbeitsrelevanten Eigenschaften Sportlichkeit und Engagement außerhalb des Arbeitskontextes durch Hobbys. In einer dichotomen Logik entwirft die Ausbilderin anschließend das Gegenbild der Gruppe der „Russen“, deren Verhalten im Arbeitskontext als diametral verschieden zu dem vorher beschriebenen konstruiert wird (Infragestellung der Arbeitsaufträge, Ausnutzung von Sozialgeldern, kein Ehrgeiz, kein Antrieb aus Eigeninitiative). Der Einschub „wenn man jetzt mal gemein ist“ deutet daraufhin, dass die Ausbilderin während des Sprechens über die Gruppenkonstruktionen selbst ahnt, dass sie im Begriff steht, abwertende Pauschalisierungen vorzunehmen. Dies hält sie jedoch nicht davon ab, es zu tun.

Im Sprechen der Ausbilderin zeigt sich, wie verschiedene Gruppen anhand von „Kultur“ oder auch „Nation“²³ konstruiert und anschließend in eine bestimmte Ordnung gebracht werden. Während die eine Gruppe eine Naturalisierung entlang vermeintlich kultureller Eigenschaften erfährt, die sich entlang der Vorstellung eines neoliberal agierenden Subjekts entfalten, wird die andere Gruppe zum personifizierten Klischee des antriebslosen Nutznießers im Wohlfahrtsstaat. Diese Rationalität differenziert also innerhalb der Gruppe von migrantisch markierten Jugendlichen zwischen nützlich und nichtnützlich. In dieser Argumentation erscheinen diejenigen als nützlich, denen eine hohe Passung mit betrieblichen Normalitätserwartungen zugeschrieben wird. Mit Foucault (1993) gesprochen, werden diejenigen Jugendlichen als „bessere“ Ausbildungssubjekte konstruiert, von denen angenommen wird, dass ihre Selbsttechniken im Arbeitskontext möglichst viele Kontaktpunkte mit den betrieblichen Führungstechniken aufweisen. Im Verlauf des Interviews werden weitere Gruppenkonstruktionen entlang von ‚Kultur‘ und ‚Nation‘ vorgenommen und in die vorab aufgerufene Ordnung eingepasst:

„Und mit manchen Kulturen ist es schwierig, besonders jetzt als Frau, denen was zu sagen. So. Also, die Russen haben Schwierigkeiten damit, was von Frauen anzunehmen. Wo es dann auch dann wirklich ‘n Gerangel gibt, bis man denen dann das so sagen kann oder bis es dann wirklich ‘ne gute Zusammenarbeit ist. So. Das ist schwierig. Und es gibt auch, äh, wenn man jetzt so in Kulturen, Afghanistan, Türkei hat es auch, also so, dass, dass da einfach, die haben, da haben die Frauen zu Hause eben, in der Familie haben die den Stand, aber wenn, wenn sie jetzt, so wie ich als, als Tischlerin im Männerberuf, ich mit denen zusammenarbeiten muss, ist das oft schwierig“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 109).

In dieser Interviewsequenz erläutert die Ausbilderin, dass sich die Schwierigkeit in der Zusammenarbeit mit „manchen Kulturen“ aus dem mangelnden Respekt gegenüber Frauen ergibt. Dieser habe Auseinandersetzungen zur Folge, bis Angehörige entsprechender Kulturen dazu bereit seien, von ihr als weibliche Vorgesetzte Anweisungen anzunehmen. Die Rückschlüsse der Ausbilderin basieren auf persönlichen Diskriminierungserfahrungen als Frau in einem männlich dominierten Beruf. Diese Erfahrungen schildert die Ausbilderin zu einem anderen Zeitpunkt im Interview. In dieser Sequenz zeigt sich, wie aus persönlichen Erfahrungen

²³ Die wiederholte Gleichsetzung von Kultur und Nation bedient ein kulturelles Ideologiemuster, das auf der Verknüpfung von ‚kultureller Identität‘ mit ‚nationaler Integrität‘ beruht und das von Hormel und Jording (2016) als typisch für den migrationspolitischen Diskurs in Deutschland beschrieben wird (vgl. ebd., 211).

pauschalisierende und kulturalisierende Verallgemeinerungen resultieren können. In den Beschreibungen der Ausbilderin zeigt sich die Tendenz, das als kulturell codierte Verhalten zu naturalisieren. Dies zeigt sich mitunter auch in folgendem Zitat:

„So. Und das find ich auch ‘n bisschen schade, dass das so ist und, dass einige da nicht von ihrem was sie so, also sie können da dann wirklich auch gar nicht von weg. Das dauert ‘ne ganze Zeit, bis man mit denen richtig gut arbeiten kann. So. Es ist aber unterschiedlich, von Mensch zu Mensch. So. Aber sie haben natürlich ihre Schubladen, genauso wie wir auch die Schubladen im Kopf haben“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 111-113).

Das Verhalten Angehöriger der als schwierig markierten Kulturen erscheint in dieser Interviewsequenz wieder kulturell bedingt determiniert. Die jeweiligen Personen werden als Marionetten ihrer Kultur konstruiert („also sie können da dann wirklich auch gar nicht von weg“). Um doch zu einer guten Zusammenarbeit im Arbeitskontext zu gelangen, bedarf es einer langen Zeit der ‚Bearbeitung‘ des kulturell anderen Subjekts, bis dieses schließlich in den betrieblichen Kontext eingepasst, oder mit Foucault gesprochen, bereit ist, sich der betrieblichen Normalisierung zu unterwerfen. Wie schon zuvor erwähnt, deutet sich in der Erzählung der Ausbilderin eine vorsichtige Relativierung ihrer Aussagen an, indem sie feststellt, dass einzelne Menschen sich individuell voneinander unterscheiden. Gleichzeitig verweist sie auf pauschalisierende Denkweisen aufseiten der „Anderen“ sowie aufseiten des „Wir“, womit sie an dieser Stelle möglicherweise auch mich als weiße Interviewerin in dieses „Wir“ mit einbezieht.

5.2.1.2 Wie die Differenzkonstruktion „Kultur“ am Übergang in die berufliche Bildung wirksam wird

„Und wenn ich mir das aussuchen kann, dann such ich mir ‘ne Kultur aus, mit der ich leichter arbeiten kann“

Anhand der dargestellten Sequenzen wird deutlich, wie Jugendliche entlang zugeschriebener und natio-ethno-kulturell codierter Eigenschaften mehr oder weniger unbewusst entlang von ‚Kultur‘ in eine Ordnung gebracht werden, die einer Nützlichkeitslogik folgt. In dieser Ordnung erscheinen die konstruierten Gruppen dann als mehr oder weniger passend für das

Anforderungsprofil, das im betrieblichen Arbeitskontext erwartet wird. Die aufgezeigte Logik entspringt dabei nicht lediglich den individuellen Vorurteilen der Ausbilderin als Einzelperson. Vielmehr ist zu beachten, dass ihre Argumentation an Diskurse anknüpft, die gesellschaftlich, medial und politisch tief verankert sind. Dies wird im Kontext des Übergangs in die berufliche Bildung insbesondere dann relevant, wenn etwaige Ordnungen ihre Wirkmächtigkeit auf der Ebene pädagogischer Praktiken entfalten. Denn wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits ausgeführt, materialisiert sich inkorporiertes Wissen, wie das der Ausbilderin, über die natio-ethno-kulturelle (Nicht) Passung im Arbeitskontext, in Praktiken, die zur sozialen Konstruktion von Wirklichkeit beitragen (vgl. Reckwitz 2004). Anknüpfend wird anhand des empirischen Materials folgend aufgezeigt, was diese Überlegungen für junge, als „kulturell Andere“ markierte Menschen bedeuten können, die sich am Übergang in die berufliche Bildung befinden.

Zunächst ein Blick auf das Interview mit der Ausbilderin. Sie schließt ihre Erzählung wie folgt:

„Und wenn ich mir das aussuchen kann, dann such ich mir ‘ne Kultur aus, mit der ich leichter arbeiten kann. Und das ist bei den Afrikanern so, dass man mit denen auch leichter solche Sachen erarbeiten kann.“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 113).

An dieser Stelle kommuniziert die Ausbilderin offen, dass das Auswahlverfahren einer kulturrassistischen Rationalität unterliegt. Bei der Einstellung neuer Mitarbeiter*innen wird „Kultur“ als zentrales Auswahl- und damit auch Ausschlusskriterium angelegt, insofern die Ausbilderin die Freiheit dazu hat. Im Fall der Teilnahme an dem Ausbildungsprojekt für geflüchtete Jugendliche scheint dies der Fall zu sein. Hamza, der von ihr ausgewählte EQ-ler ist aus einem Land in Westafrika nach Deutschland geflüchtet und wird den Erläuterungen der Ausbilderin zufolge von ihr im Auswahlverfahren aus diesem Grund als Angehöriger der „afrikanischen Kultur“ gelesen worden sein. Bereits in einem Vorgespräch mit der Ausbilderin erzählte diese mir von der betrieblichen Praxis, Bewerber*innen nach „Kultur“ und nach ihrer Präferenz für Bewerber*innen „afrikanischer Kultur“ auszuwählen. In diesem Zusammenhang machte sie deutlich, dass diese Praxis auch der Leitung des Ausbildungsprojekts bekannt ist und von dieser akzeptiert wird: „Ich suche auch danach [Kultur] aus. Das weiß Frau M. [Leitung des Ausbildungsprojekts] auch, die kennt ja die Kulturen auch“ (Postskriptum Vorgespräch, Dez. 2014). Das vermeintliche Wissen um die kulturspezifische (nicht) Eignung für die Zusammenarbeit im Betrieb wird von der Ausbilderin so auf die Ebene des Allgemeinwissens gebracht, das als selbstverständlich gilt und deshalb nicht weiter hinterfragt werden muss. Das

„Mitwissen“ der Projektleitung kann hier zudem als zusätzliche Legitimation für etwaige kulturrassistische Auswahlentscheidungen fungieren.

Das empirische Material liefert Hinweise darauf, wie als nichtdeutsch gelesene Jugendliche am Übergang in die berufliche Bildung in eine Ordnung eingebracht werden, die ihre Wirkmächtigkeit auf der Ebene kulturrassistischer (pädagogischer) Praktiken entfaltet.

Die Ausbilderin unterscheidet, geleitet durch die beschriebenen Deutungsmuster, in „nützliche“ und „nichtnützliche“ Ausbildungssubjekte und nutzt diese Unterscheidung als Legitimation für ihre kulturrassistische Auswahlentscheidung. Die Rationalität der EQ-Platzvergabe ist durch die Annahme einer kulturell bedingten Passung bzw. Nichtpassung in die betrieblichen Strukturen bestimmt. Dabei wird ein Kausalzusammenhang zwischen angenommener nation-ethno-kultureller Zugehörigkeit und dem Grad der möglichen Nützlichkeit im Arbeitskontext entlang neoliberal gefärbter Eignungskriterien hergestellt. Für Jugendliche, die sich in dieser Logik als nicht optimierbare oder nicht nützliche Subjekte charakterisiert sehen, kann dies weitreichende berufsbiografische Folgen haben. Das gewählte Beispiel zeigt, wie neoliberale Zuschreibungen rassistisch markiert werden, indem eine angenommene geringe Aktivität und Produktivität von Leistungsbereitschaft als natürliche Eigenschaft von einer bestimmten Gruppe migrationsanderer Auszubildender konstruiert werden (vgl. Kollender 2020, 115). In der Art und Weise, wie Auswahlentscheidungen getroffen werden, wird ein Wechselverhältnis von Neoliberalismus und Rassismus sichtbar: Eine neoliberale Rationalität stützt rassistische Argumentationen und rassistische Logiken begünstigen eine neoliberale Führung von Auszubildenden (ebd.). In der Argumentation der Ausbilderin zeigt sich auch eine Form differenzieller Inklusion. Mit differenzieller Inklusion ist mit Bezug auf das Konzept von Mezzadra/ Neilson (2010) das Phänomen gemeint, dass nicht pauschal alle als „anders“ markierten Subjekte in gleicher Weise ausgegrenzt werden, sondern anhand der Logik von ökonomischer Verwertbarkeit Ein- oder Ausgrenzung erfahren. Wer sich anpassen lässt, die dominanten Forderungen in die Selbstführung übernimmt beziehungsweise über die Ressourcen verfügt, um die Optimierungsforderungen zu erfüllen, und sich bestimmten Spielregeln unterwirft, bekommt gesellschaftlichen Zutritt und Teilhabe gewährt. Wer sich wehrt oder aus unterschiedlichen Gründen nicht anpassen kann oder will, bleibt „draußen“ beziehungsweise wird aktiv an die gesellschaftlichen Ränder „gedrängt“. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang eine Praxis, die von Xiang (2007) als „benching“ bezeichnet wird. Durch das „benching“ oder auch das In-Reserve-Halten von Arbeiter*innen durch differenzielle Inklusion wird ein Verhältnis von Angebot und Nachfrage geschaffen, das die

Preise für qualifizierte Kräfte gering hält und die ökonomische Wachstumssteigerung in den entsprechenden Branchen stabil hält (vgl. ebd., 17).

Hormel (2013) bezeichnet die (Aus-)Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund als Folge einer „Ethnisierung von Ausbildungsfähigkeit“. Anhand der Ergebnisse quantitativer und qualitativer Studien der migrationsbezogenen Berufsbildungsforschung weist sie auf nichtmeritokratische Rationalitäten bei der Ausbildungsplatzvergabe sowie auf migrationsbezogene Schließungsprozesse im Berufsbildungssystem hin.

„Aufgeworfen ist damit entsprechend die Frage, in welcher Weise Ausbildungsorganisationen BewerberInnen unterscheiden und dabei soziale Klassifikationen[,] wie Ethnizität und Geschlecht[,] mit jeweiligen, in ihrer eigenen Binnenlogik legitimen Klassifikationen[,] wie ‚Leistungsfähigkeit‘ oder ‚berufliche Eignung‘[,] koppeln“ (ebd., 258f).

Der kritische Blick auf die Argumentationslogik von Ausbilder*innen und/oder Personalverantwortlichen in Betrieben in Erzählungen zum Auswahlverfahren, wie mit den Ausbilder*innen des Samples der vorliegenden Arbeit geschehen, kann genau zu dieser offenen Frage wichtige Hinweise liefern.

Die Analyse des empirischen Materials zeigt weiter, dass im Rahmen von Auswahlentscheidungen für einen EQ-Platz neben „Kultur“ auch die Kategorien „Flüchtling“ und „Rechtsstatus“ wirksam werden. In welcher Logik sich der Rückgriff auf diese Differenzkonstruktionen vollzieht, soll im nächsten Unterkapitel herausgearbeitet werden.

5.2.1.3 Wie die Differenzkonstruktion ‚Flüchtling‘ im Übergang in die berufliche Bildung wirksam wird

„Aber im Prinzip, er kostet mich kein Geld, er kostet mich ‘n bisschen Arbeitszeit“

Im Zuge verstärkter Fluchtmigration nach Deutschland Mitte der 2010er Jahre erfuhr die Funktionalisierung von Migration zugunsten nationalökonomischer Interessen einen erneuten Aufschwung (vgl. Kollender/ Kourabas 2020, 91). Wirtschaftsvertreter*innen erhofften sich eine schnelle berufliche Integration Geflüchteter, um dem Fachkräftemangel und dem Problem sinkender Zahlen an Ausbildungsbewerber*innen entgegenzuwirken. Es erfolgte eine weitreichende Verschränkung von Integrations- und Arbeitsmarktpolitik, die es ausgewählten

Gruppen Geflüchteter rechtlich vereinfachen, auch mit einer Duldung den Zugang zum Ausbildungsmarkt zu erlangen, während die Aufnahme einer Berufsausbildung zugleich an die Möglichkeit einer Bleibeperspektive gekoppelt wurde (vgl. Mediendienst Integration 2016; Pro Asyl 2016). In diese Zeit fällt auch die Implementierung des Ausbildungsprojekts, in dessen Rahmen die Interviews mit dem ausbildenden Personal geführt wurden. Die Struktur des Projekts ist so angelegt, dass geflüchtete Jugendliche mit einer Duldung über eine Einstiegsqualifizierung die Möglichkeit eröffnet bekommen, in eine vollqualifizierende Berufsausbildung einzumünden. Die Kosten für die Maßnahme übernimmt die Bundesagentur für Arbeit. Dieses Kontextwissen ist für den folgenden Blick auf das empirische Material deshalb wichtig, da der Ausbilder in seiner Erzählung zum Auswahlverfahren den Aspekt aufgreift, dass durch die Teilnahme am Projekt für den Betrieb keine finanziellen Kosten entstehen.

„Hm (bejahend). Und, ähm Sie hatten ja gerade noch gesagt, dass die Beiden, also Saa und Yusuf, sich, sich gut gemacht haben [im Praktikum]. Also was waren da für Sie die, die Auswahlkriterien dann?“

„Auswahlkriter/ Also wir hatten ja vier, die EQ-ler, die kommen halt hier her und man kann ihnen ‘ne Chance geben, wenn ‘s dann nicht klappt[,] kann man auch sagen: "Jetzt ist Schluss" Ähm, es sind, es ist ja mit keinem Risiko verbunden da irgendwie. Es kostet uns kein Geld, sondern es ist jetzt vom Land (Bundesland) so ‘ne Maßnahme, wo sie²⁴ sagt: ‚Wir wollen jetzt Flüchtlinge unterstützen.‘ Ähm, von daher, die Auswahl, ja, von denen vier wollten wir jeweils einen nehmen“ (Interview Ausbilder, Pos.: 26-27).

Gefragt nach den Auswahlkriterien im Bewerbungsverfahren für den EQ-Platz, antwortet der Ausbilder mit einer ökonomischen Risikoabwägung. Die Teilnahme an dem Ausbildungsprojekt des Ausbildungszentrums ist für den Betrieb nicht mit finanziellen Kosten verbunden. Der Ausbilder betont zudem die Unverbindlichkeit, die sich für ihn u.a. daraus ergibt. Der Betrieb gibt den Jugendlichen eine Chance, kann diese aber unkompliziert wieder ausschließen und die Maßnahme dann beenden, „wenn’s dann nicht klappt“. Die Verantwortung trägt am Ende nicht der Betrieb, sondern das Bundesland, das „Flüchtlinge unterstützen“ möchte. Zunächst sind die Überlegungen des Ausbilders also betriebswirtschaftlicher Natur. Im Sinne des Kosten-Nutzen-Prinzips wägt er ab, ob die

²⁴ Hier verweist der Ausbilder vermutlich auf die politische Entscheidungsträgerin des Bundeslandes, in der die vorliegende Studie durchgeführt wurde. Als Teil des Landesministeriums unterstützt sie die Implementierung des Ausbildungsprojekts medial wirksam.

Einstellung neuen Personals für den Betrieb ein ökonomisches Risiko darstellen könnte. Konkrete Auswahlkriterien, die darauf abzielen, fachlich qualifizierten Nachwuchs für den Betrieb zu akquirieren, werden nicht genannt. Die Formulierung „von denen vier wollten wir jeweils einen nehmen“ liest sich in diesem Kontext als eine Adressierung der rassistischen Verdinglichung, als seien die geflüchteten Jugendlichen ‚etwas‘, das es ‚umsonst‘ gibt, weshalb man es sich einfach nehmen und wieder abgeben kann, insofern die Zusammenarbeit nicht funktionieren sollte.

Im weiteren Verlauf des Interviews formuliert der Ausbilder den Grund für seine Teilnahme am Ausbildungsprojekt noch deutlicher:

„Aber im Prinzip, er kostet mich kein Geld, er kostet mich ‘n bisschen Arbeitszeit, mir selber wird durch die Azubis in meiner Arbeit geholfen, weil sonst hätte ich das, früher hab‘ ich das halt mit Studenten gemacht, ne Zeit lang hab‘ ich das ganz viel alleine gemacht. Dadurch ist teilweise auch meine Promotion auf der Strecke geblieben, die ich jetzt eigentlich mittlerweile begraben habe und gesagt habe, ich lass jetzt die Promotion. Ähm, und deswegen hab‘ ich, als kam, man könnte ‘n Flüchtling für umsonst hier beschäftigen, ähm, hab‘ ich gesagt: ‚Joa, dann nehm‘ ich einen auf, wenn das denn passt‘“ (Interview Ausbilder, Pos.: 111).

Der Ausbilder macht deutlich, dass er sich durch die Teilnahme am Projekt eine günstige Arbeitskraft erhofft, die ihn, wie es auch die Auszubildenden tun, in seiner eigenen Arbeit entlasten kann. Die Bewerber*innen für das Ausbildungsprojekt werden als Gruppe der „Flüchtlinge“ zusammengefasst und durch ökonomische Verdinglichung als kostengünstige Arbeitskraft rassistisch abgewertet. In den Erläuterungen des Ausbilders zur Auswahlentscheidung verbinden sich neoliberale Nützlichkeitsdiskurse mit der migrationsgesellschaftlichen Differenzkonstruktion ‚Flüchtling‘ und damit auch entlang der Kategorie Rechtsstatus. In der Haltung des Ausbilders spiegelt sich eine neoliberale Verwertungslogik bei der Einstellung geflüchteter Jugendlicher wider. Seine Erzählung („als kam, man könnte ‘n Flüchtling für umsonst hier beschäftigen“) lässt die Lesart zu, dass das Ausbildungsprojekt gegenüber den Betrieben auch in diesem Duktus beworben wurde, um die Betriebe zu einer Teilnahme zu motivieren. Die dargestellte Logik knüpft an historisch verankerte Debatten rund um die Verbindung von Migration mit ökonomischen Kriterien der Nutzbarkeit an, wie beispielsweise im Zuge der Beschäftigung sogenannter ‚Gastarbeiter*innen‘ ab den 1960er Jahren in Deutschland und zahlreicher nachfolgender Debatten, welche die Migration nach Deutschland vor allem unter dem Aspekt

nationalökonomischer Interessen fokussieren (vgl. Kollender/ Kourabas 2020, 91). Je nach den ökonomischen Bedarfen der hegemonialen Gruppe ändern sich die Herrschafts- und Führungstechniken, etwa durch eine arbeits- und integrationsrechtliche Anpassung, die es bestimmten Gruppen Geflüchteter erleichtert, in Ausbildung zu münden, um so den erhöhten Fachkräftebedarf zu decken und die nationalen ökonomischen Privilegien zu sichern.

Anhand des empirischen Materials konnte aus der Perspektive der Ausbilder*innen aufgezeigt werden, wie der Rückgriff auf verschiedene migrationsbezogene Differenzkonstruktionen im Rahmen des Übergangs in die berufliche Bildung wirksam werden kann. So fungiert ‚Kultur‘ als ordnendes Kriterium bei der Bewertung von Arbeitsleistung und als Grundlage zur Legitimation von Ein- und Ausschluss am Ausbildungsmarkt. Der Rückgriff auf ‚Flüchtling‘ in Verbindung mit der verstärkten Verschränkung von Integrations- und Arbeitsmarktpolitik und die darauf basierenden berufsvorbereitenden Maßnahmen für Geflüchtete ermöglichen eine Rationalität bei der Auswahl von Bewerber*innen, welche die rassistische Entwertung der Jugendlichen als kostengünstige Arbeitskräfte reproduziert.

Das empirische Material, das in den Interviews mit den geflüchteten Jugendlichen generiert wurde, liefert Hinweise darauf, wie sie die Auswahlprozesse im Übergang in die Ausbildung bzw. Einstiegsqualifizierung erleben.

5.2.2 Die Ebene betrieblicher Auswahlverfahren – Die Perspektive geflüchteter Jugendlicher

„Was mach ich mit diesem Zeugnis, wenn ich krieg keine Arbeit?“

Die Interviews mit den Jugendlichen fangen einen Ausschnitt ihrer Perspektive auf den Übergang in eine Berufsausbildung ein, der sich mit der Rolle intransparenter Auswahlkriterien befasst. Nicht alle Jugendlichen des Samples sind über das bereits beschriebene Ausbildungsprojekt in eine Ausbildung eingemündet. So beziehen sich die folgenden Erfahrungen nicht nur speziell auf das Auswahlverfahren des Projekts, sondern auch auf Erfahrungen im Übergang außerhalb davon.

In den Interviews mit den Jugendlichen thematisierten sie unter anderem ihren Übergangsweg in die Ausbildung oder Einstiegsqualifizierung. Salman, der über das beschriebene Ausbildungsprojekt einen EQ-Platz erhalten hat, schildert seine Erfahrungen im Auswahlprozess.

„Und die Möglichkeit ist, die Leute sind 500 Leute. 500 Leute für zweiundzwanzig Plätze. Ich WEIß, wir waren nicht die Besten, aber das war nur luck sozusagen. Weil gibt's auch viele sind besser als uns, die kann gut sprechen, die kann gut auch lernen. Aber die Frage war bei uns Regel in Deutschland war Pünktlichkeit und auch zu lernen, zu verstehen und auch Zeugnis. Das war die drei wichtige Rolle“ (Interview Salman, Pos.: 362-371).

Wie Salman einleitend erklärt, wurden vom Ausbildungsprojekt 22 Einstiegsqualifizierungsplätze zur Verfügung gestellt, auf die sich 500 geflüchtete Jugendliche bewarben. Salman ist einer der 22, die einen EQ-Platz bekommen haben. Der Grund sei, so Salman, sicher nicht die Tatsache, dass er und die anderen Ausgewählten die Besten unter den Bewerber*innen waren, sondern einfach nur Glück. Seine Begründung dafür, warum er ausgewählt wurde, beginnt er an der Stelle mit der Abweichung von seiner Erwartung, dass vorrangig nach Leistung ausgewählt werde. Mit dieser Erwartung knüpft er an die Idee an, dass es sich beim Bewerbungsverfahren um eine ‚Bestenauslese‘ nach dem meritokratischen Prinzip handelt. Salman berichtet davon, dass es durchaus bessere Bewerber*innen gab, die gut „sprechen“ und „lernen“ konnten. Das, worauf es bei der Auswahl aber eher ankam, sei gewesen, ein erwartetes Maß an Anpassung an als Deutsch markierte Verhaltensstandards, wie Pünktlichkeit, zu zeigen. Dann erst nennt Salman andere Kriterien, wie „zu lernen, zu verstehen und auch Zeugnis“. Salmans Erzählung zeigt, dass er verstanden hat, dass die Logik des Auswahlverfahrens nicht unbedingt vom meritokratischen Prinzip geleitet wird, sondern dass auch andere Kriterien eine Rolle spielen. Gleichzeitig wird deutlich, dass er in seinem Versuch, die wichtigen drei Kriterien aufzuzählen, unklar bleibt. Dies kann sprachliche Gründe haben oder eben auch darauf hinweisen, dass es keine klare Antwort auf die Frage gibt, wie sich die Auswahl der einen und der Ausschluss der anderen legitimieren, und zwar eben deshalb, weil das Verfahren intransparent ausgestaltet ist. Salman kann sich selbst nicht logisch erklären, was dazu geführt hat, dass er den EQ-Platz bekommen hat, und schließt daraus, dass es einfach Glück gewesen sein müsse. Salmans Unsicherheit über die Gründe für seinen erfolgreichen Bewerbungsprozess zeigt, dass intransparente und möglicherweise kulturrassistisch geleitete Auswahlverfahren selbst bei positivem Ausgang betroffene Bewerber*innen wenig bestärkt zurücklassen. Der Jugendliche kann seinen Übergang in die Einstiegsqualifizierung nicht auf seine individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten zurückführen. Auch für die abgelehnten Mitbewerber*innen können derart diffuse Auswahlverfahren sehr demotivierende Misserfolge darstellen.

Wie häufige Rückschläge beim Übergang in ein Ausbildungsverhältnis erlebt werden, beschreibt der Jugendliche Moussa. Nach seiner Ankunft in Deutschland besucht er zwei Jahre lang eine Maßnahme der schulischen Berufsvorbereitung mit dem Fokus auf Deutsch und Berufsorientierung und versucht, in dieser Zeit immer wieder über Praktika einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Insgesamt absolviert er sechs Praktika, von denen keines in ein Ausbildungsverhältnis hineinmündet.

„Was ich finde, dass hier auch ein bisschen komisch für mich, wenn nach der Ausbildung suche als Ausländer [lautes Ausatmen/seufzen]. Manche will dir nur haben und für die sagen, du musst nur für Praktikum, du schreibst eine BEWERBUNG für AUSbildungsplatz. Und sie rufen dich trotzdem, komm, du kannst mach erst einmal eine Praktikum für uns. Und dann sie sagen ok, du hast eine Praktikum gemacht, du kriegst eine gute Zeugnis, aber wir leider wir haben keinen Ausbildungsplatz, wir nehmen keine Auszubildenden [lautes Ausatmen/Seufzen]. Das frustriert mich“ (Interview Moussa, Pos.: 651-663).

Moussa beschreibt seine Frustration darüber, dass er sich auf Ausbildungsplätze bewirbt und als Reaktion lediglich zu Praktika eingeladen wird. Obwohl er im Anschluss an die Praktika in vielen Fällen ein überdurchschnittlich positives Zeugnis erhält²⁵, wird er von den Praktikumsbetrieben im Blick auf eine Ausbildung abgelehnt, und zwar mit der Begründung, dass diese keine Auszubildenden einstellen.

„Aber ich hab‘ diese Frau drei Mal telefoniert, haben Sie Ausbildungsplatz? Nee, das kommt nicht in Frage, komm mach ein Ausbildung erst einmal, dann wir reden später. Drei Mal. Warum nicht. Hab ihn gesagt, was mach ich mit diesem Zeugnis, wenn ich krieg keine Arbeit?“ (Interview Moussa, Pos.: 679-685)

Moussa erkundigt sich bei seinem Praktikumsbetrieb wiederholt nach der Möglichkeit, dort eine Ausbildung zu absolvieren, woraufhin er jedes Mal abgewiesen wird. In dem Beispiel, das er anführt, macht der Betrieb nach dem Praktikum deutlich, dass er keine Ausbildungsplätze bereitstellt. In Anbetracht der Tatsache, dass Moussa in seinen Bewerbungen offen kommuniziert, dass er auf der Suche nach einer Ausbildungsstelle ist, kann hier die Vermutung geäußert werden, dass einige Betriebe deshalb Praktikumsplätze an geflüchtete Jugendliche

²⁵ In dem Praktikumszeugnis, das Moussa mir als Fotografie auf seinem Handy zeigt, wird er in allen Tätigkeitsfeldern für den Ausbildungsberuf Elektroniker*in für Betriebstechnik mit den Noten 1 oder 2 bewertet. Zusammenfassend wird ihm im Zeugnis ein sehr guter Gesamteindruck bescheinigt.

vergeben, um von der kostenlosen Arbeitskraft zu profitieren. Der Jugendliche stellt fest, dass Praktika ihn nicht, wie erhofft, in eine Ausbildung bringen und dass seine sehr guten Praktikumszeugnisse für ihn scheinbar keinen Wert am Ausbildungsmarkt haben. Seine Erfahrungen lassen ihn ratlos darüber zurück, wie er den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung schaffen soll. Gleichwohl zeigt sich in seinem Sprechen über die bestehenden Verhältnisse auch direkte Kritik an diesen. Moussa stellt das Praktikum als adäquaten Weg in die Ausbildung infrage, da er erkennt, dass die Betriebe scheinbar nicht die Absicht verfolgen, seine sehr gute Arbeitsleistung in mehr als ein gutes Praktikumszeugnis umzuwandeln, welches sich für ihn auch anderweitig nicht „auszahlt“. Nicht nur Moussa, sondern viele geflüchtete Jugendliche erleben die Suche nach einem Ausbildungsplatz als frustrierend (vgl. Lechner/Huber 2017, 64f). Zwar bekommen sie häufig die Möglichkeit, Praktika zu absolvieren, jedoch münden diese in der Regel nicht in ein Ausbildungsverhältnis. Frust entsteht bei den jungen Menschen auch darüber, dass ihre bereits im Herkunftsland erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in Deutschland keine Berücksichtigung finden und sie nicht an diese anknüpfen können. Dies bezieht sich nicht nur auf die Anwendung beruflicher Fähigkeiten, sondern auch auf die im Heimatland und auf der Flucht erworbenen zahlreichen Sprachkenntnisse und kulturellen Kompetenzen (ebd.).

Die im Bildungssektor weitverbreitete Vorstellung von einem fairen Wettbewerb durch die Umsetzung des meritokratischen Prinzips verschleiert die Existenz institutioneller Diskriminierung und die Reproduktion gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse durch Bildungsinstitutionen. Für Jugendliche im Bewerbungsprozess um einen Ausbildungsplatz bedeutet diese Verschleierung, dass die Probleme beim Übergang individualisiert werden (vgl. Khakpour/ Mecheril 2018, 133f). Für Salman und Moussa stellt sich der Übergangsprozess in die berufliche Bildung als maßgeblich fremdbestimmt dar. Die jeweiligen betrieblichen Rationalitäten, welche der Bewerber*innenauswahl zugrunde liegen, sind für die Jugendlichen intransparent und nicht nachvollziehbar. Die Analyse der Interviews mit Ausbilder*innen liefert Hinweise darauf, dass kulturrassistische Deutungsmuster und Zuschreibungspraxen im Auswahlprozess handlungsleitend sein können. Zudem zeigt sich die Problematik der Kopplung von Aufenthaltsrecht und Arbeitsrecht, die es im Zuge des Übergangs in eine Ausbildung ermöglicht, dass kulturrassistische Selektionslogiken unter dem Deckmantel neoliberaler Leistungs- und Effizienzansprüche legitimiert werden können. Klare institutionelle Strukturen, Zuständigkeiten und transparente Auswahlkriterien sind in diesen Zusammenhängen besonders wichtig, damit Jugendliche, wie Salman und Moussa, etwaiger betrieblicher Willkür nicht ausgesetzt sein müssen.

Haben die Jugendlichen den Übergang in eine Einstiegsqualifizierung oder eine Ausbildung geschafft, so zeigt sich, dass differenzmarkierende Praktiken auch auf der Ebene des Arbeitsalltags in unterschiedlicher Weise wirksam werden. Im Folgenden wird diese Ebene deshalb genauer in den Blick genommen.

5.2.3 Die Ebene des Arbeitsalltags

Wie sich in den Erzählungen des Ausbilders im Folgenden zeigt, erfahren geflüchtete Jugendliche im Arbeitsalltag die pauschale Zuschreibung, überdurchschnittlich motiviert zu sein (Unterkapitel 5.2.3.1). Aus der Perspektive der Jugendlichen wird deutlich, dass die Gründe für die hohe Motivation und Leistungsbereitschaft im Rahmen der EQ oder der Ausbildung vielschichtig sein können und immer auch in ihrer Einbettung in die gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse Betrachtung finden müssen (Unterkapitel 5.2.3.2 und 5.2.3.3). Ferner wird auf der Ebene des beruflichen Arbeitsalltags deutlich, dass geflüchtete Jugendliche Markierungspraxen erfahren, die sie als defizitäre „Andere“ festschreiben. Entlang dieser Festschreibung materialisieren sich mitunter neoliberale Zugriffe und machtvoll normalisierende Optimierungsadressierungen an die jungen Menschen (Unterkapitel 5.2.3.4). Auch wenn etwaige Adressierungspraxen dominieren, thematisieren einige Jugendliche auch betriebliche Zugehörigkeitserfahrungen (Unterkapitel 5.2.3.5).

5.2.3.1 Die Kopplung der Gruppenkonstruktion ‚Flüchtlinge‘ mit ‚Motivation‘ im beruflichen Arbeitsalltag

„Also bei denen ist wirklich: Der frühe Vogel fängt den Wurm“

Anhand des Interviews mit der Ausbilderin konnte für die Ebene des Auswahlverfahrens bereits gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen ‚Kultur‘ und potenzieller betrieblicher Passung angenommen wird. Auf der Ebene des Arbeitsalltags zeigt sich ein ähnliches Muster im Interview mit dem Ausbilder. Er greift auf die Gruppenkonstruktion ‚Flüchtlinge‘ zurück und verknüpft diese mit neoliberalen Eigenschaften im Arbeitskontext, wie Motivation und Leistungsbereitschaft.

„Auch bei dem Deutschkurs am Samstag wurde dann gesagt, der soll um halb zehn anfangen und fast alle Flüchtlinge haben gesagt: ‚Wieso? Wieso so spät?‘ Alle Deutschen am Samstag würden sagen: ‚Warum so früh?‘ Und die Flüchtlinge sagen alle: ‚Wieso so spät? Ich möchte früher.‘ Also bei denen ist wirklich: Der frühe Vogel fängt den Wurm“ (Interview Ausbilder, Pos.: 105-109).

Der Ausbilder bezieht sich in dieser Interviewsequenz auf den Deutschkurs, der für die EQ-Teilnehmer*innen im Rahmen des Ausbildungsprojekts samstags angeboten wurde. Seiner Erzählung nach stufte ein Großteil der Jugendlichen den Kursbeginn um 09:30 Uhr als zu spät ein und gab an, früher am Vormittag mit dem Kurs beginnen zu wollen. Die Gruppe der Teilnehmer*innen am Projekt bestand zu diesem Zeitpunkt aus insgesamt 22 Jugendlichen. Anhand der beschriebenen Situation rund um den Kursbeginn leitet er aus der Erfahrung mit diesen 22 Jugendlichen universell für „alle Flüchtlinge“ die geteilte Eigenschaft ab, dass diese gerne früh am Tag mit der Arbeit und dem Lernen beginnen. Im Gegensatz zur Gruppe der „Flüchtlinge“ konstruiert der Ausbilder als Gegenpol die Gruppe der „Deutschen“. Seiner Einschätzung nach würden „alle Deutschen“ in der gleichen Situation genau gegenteilig reagieren und sich über den frühen Arbeitsbeginn um halb 10 an einem Samstag beschweren. Die hohe Arbeitsmotivation des ausgewählten EQ-lers Yusuf bestätigt der Ausbilder mehrfach im Interview.

„Und, als/ der ist UNGLAUBLICH motiviert und, äh, sowas kennt man gar nicht. Also zumindest kenn ich das nicht von, von deutschen Praktikanten, dass die so motiviert und, ähm, leistungs- also bereit sind und auch so viel Zeit investieren und so viel Energie da reinstecken. Ähm, das kennt man nicht“ (Interview Ausbilder, Pos.: 25).

Yusufs Arbeitsmotivation bezeichnet der Ausbilder als „unglaublich“. Eine derart hohe Motivation kenne er nicht von „deutschen Praktikanten“. Auch hier stellt der Ausbilder den Jugendlichen Yusuf, den er im Interview der Gruppe der „Flüchtlinge“ zuordnet, einer Gruppe gegenüber, die er als „deutsche Praktikanten“ markiert. Von diesen kenne er - auch eine unbekannte Allgemeinheit - auf die er durch das Wort „man“ Bezug nimmt, eine entsprechend hohe Motivation und Leistungsbereitschaft nicht. An dieser Stelle wiederholt sich die Konstruktion natio-ethno-kulturell homogener Gruppen, die in einer binären Logik einander gegenübergestellt und mit der An- oder Abwesenheit spezifischer arbeitsrelevanter Eigenschaften verknüpft werden. Die Gruppenkonstruktion „Flüchtlinge“ wird mit Motivation und Leistungswille in Verbindung gebracht und als überdurchschnittlich positiv im Vergleich

zu „Deutschen“ bewertet. „Flüchtlinge“ werden vom Ausbilder in dieser Sequenz als neoliberale Ausbildungssubjekte konstruiert, welche die betrieblichen Erwartungen zum Teil sogar noch übertreffen. Im konstruierten Bild des ‚motivierten Flüchtlings‘, der sich aufgrund seiner motivierten und leistungsbereiten Wesensart gut in die neoliberale betriebliche Logik einpassen lässt, materialisiert sich der ökonomistisch geprägte Diskurs zum Thema Fluchtmigration in Deutschland, der Migration vor allem dann befürwortet, wenn diese mit einem wirtschaftlichen Nutzen für das Aufnahmeland einhergeht (vgl. Kourabas/ Kollender 2020).

Auch wenn dieser positive Blick geflüchteten Jugendlichen tendenziell eher zugutekommt als etwa der kriminalisierende Diskurs, der parallel zu etwaigen Nützlichkeitsdiskursen in Politik und Medien allgegenwärtig geführt wird, verkennt er doch die bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. So zeigen die Interviews mit den Jugendlichen, dass das erfolgreiche Durchlaufen der Einstiegsqualifizierung und der Einstieg in eine Berufsausbildung für sie unter anderem aufgrund ihrer prekären rechtlichen Lebenssituation von existentieller Bedeutung sind.

5.2.3.2 Vielschichtige Gründe für Motivation von geflüchteten Jugendlichen im beruflichen Arbeitsalltag

Die Perspektive der jungen Menschen macht deutlich, dass aufgrund der bestehenden Rahmenbedingungen ein großer Anpassungsdruck auf ihnen lastet.

„Ist nicht einfach, ne? Weil, ich konnte nicht so auch, nicht so am Tag schlafen, dann ganze Nacht dann bleib‘ ich wach, wenn ich zu Hause bin[,] manchmal habe ich Aufgaben zu erfüllen, oder so Klassenarbeiten zu üben oder sowas. Dann am nächsten Tag auch muss ich dann fünf Uhr aufstehen, wieder zur Arbeit bis 15 Uhr. Ist sehr, sehr anstrengend, aber so ist das. Wenn ich diese alles schaffe so, wenn ich meine Ausbildung schaffe, dann irgendwann vielleicht kann ich entscheiden: ja ich kann diese Uhrzeit, oder diese Uhrzeit arbeiten. Sondern nicht nur von fünf Uhr aufstehen, ne? Weil wir dann viele Möglichkeiten haben. Aber Hauptsache, dass ich diese Ausbildung schaffe“ (Interview Taron, Pos.: 441-451).

Für Taron bringt der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung auch die Hoffnung auf mehr Selbstbestimmtheit im Arbeitsalltag mit sich. Aufgrund seiner Duldung und der

Ausbildung als eine der wenigen Möglichkeiten für eine Bleibeperspektive muss Taron sich in die starren Strukturen seines jetzigen Alltags, die von hohem Lerndruck und frühen Arbeitszeiten gekennzeichnet sind, einfügen. Nach Ausbildungsabschluss, so Taron, erweitern sich die Möglichkeiten für ihn und damit auch der Grad der Selbstbestimmung, mit der er über sein Leben selbst entscheiden kann. Die Befreiung aus der fremdbestimmten Arbeitssituation ist ein großes Ziel, das ihn motiviert. Salman erklärt:

„Weil, du bist immer mit ein Hand mit Leute, oder so und das bei mir macht sauer, wenn ich kriege Sozialgeld zusagen, WEIL du bist, das bedeutet[,] du KANNST gar nicht, du KANNST, aber du bist unten sozusagen, weil die Person von Arbeit, er hat ganz andere Gefühl, er hat ganz besonders. Und Arbeit bedeutet mit auch Leben“ (Interview Salman, Pos.: 1014-1020).

Salman betrachtet die Ausbildung als eine Möglichkeit, sich aus seiner derzeitigen marginalisierten gesellschaftlichen Position, die er als „unten“ bezeichnet, zu befreien. Die eigene Abhängigkeit von Sozialleistungen möchte er nicht akzeptieren. Arbeit hat für ihn eine existentielle Bedeutung und er weiß um die Bedeutung einer abgeschlossenen Berufsausbildung für die eigene selbstbestimmte Lebensführung.

Die Jugendlichen machen auch deutlich, dass die Entscheidung für die Teilnahme am Ausbildungsprojekt und damit die Aufnahme einer Einstiegsqualifizierung auch ein Risiko in sich bergen. Denn sich für das Projekt zu entscheiden, bedeutet auch, andere Möglichkeiten nicht wahrzunehmen. So erläutert Taron:

„Weil, kann man auch diese [Einstiegsqualifizierung] machen und dann bekommt man diese Ausbildungsplatz nicht. Dann hast du auch Zeit verloren, ne? Hast du nicht Geld bekommen so gearbeitet so und hast du kein Abschluss gemacht in die Schule. Dann hast du beide Seiten verloren. Wenn du gearbeitet hättest, hättest du vielleicht so ein bisschen gespart, oder wenn du zur Schule gegangen bist, hättest du eine so Abschluss bekommen. Aber wenn BEIDE nicht, dann hast du dann Pech gehabt, ne?“ (Interview Taron, Pos.: 129-136).

Da die Einstiegsqualifizierung eine mehrmonatige Maßnahme ist, in der die Teilnehmenden sich als geeignete Ausbildungssubjekte beweisen müssen, lastet ein hoher Druck auf den Jugendlichen. Nur dann, wenn aus der Einstiegsqualifizierung auch ein Ausbildungsvertrag resultiert, war die investierte Zeit sinnvoll genutzt. Führt die EQ nicht zu einem Ausbildungsplatz, lässt dies die Jugendlichen weder mit einem Schulabschluss noch mit durch

Arbeit erspartem Geld zurück. In Anbetracht der rechtlichen Rahmenbedingungen, in welchen die Jugendlichen sich aufgrund ihrer Duldung bewegen, ist die Teilnahme an der EQ demnach nicht nur eine große Chance, sondern sie birgt auch ein hohes Risiko in sich. Die Logik differenzieller Inklusion greift auch hier. Der Anpassungsdruck auf die Jugendlichen ist deshalb mitunter so groß, weil nur diejenigen Zutritt zum Ausbildungssystem bekommen, die über entsprechende Ressourcen verfügen und die es schaffen, ihre Selbstführung konsequent auf die Forderungen des Systems auszurichten. Die freiwillige Unterwerfung (zum Gegenbegriff „Entunterwerfung“ vgl. Foucault 1992, 15) unter die Normierungs- und Optimierungsadressierungen wird dann möglicherweise mit einem Ausbildungsplatz oder sogar mit einem Ausbildungsabschluss belohnt. Gleichwohl, so zeigen die Erzählungen der Jugendlichen, kann eine temporäre Anpassung an die dominanten Forderungen auch eine Möglichkeit des Widerstandes sein und ein Weg, um gesellschaftlich marginalisierten Positionen zu entkommen und mehr Selbstbestimmung über die eigene Lebensführung zu erlangen.

Aber nicht nur der hohe Druck, der auf den Jugendlichen lastet, motiviert diese dazu, ihr Bestes zu geben. Auch Solidarität gegenüber anderen geflüchteten Jugendlichen, die zukünftig in Deutschland ankommen werden, ist ein wichtiger Aspekt. Wie sich nicht nur im Interview mit Taron zeigt, ist es den Jugendlichen ein hohes und wichtiges Anliegen, dass auch nachkommende Menschen, die aus ihren Heimatländern fliehen müssen, in Deutschland eine Chance auf Berufsbildung eröffnet bekommen:

„Deswegen haben wir, die diese [Einstiegsqualifizierung] gemacht haben, gesagt, wir zeigen diese Leistung und wir arbeiten so gut[,] wie wir können. Dass die Leute, die hinter uns kommen, NOCH besser auch machen kann und dass so viele von ihnen Chance bekommen kann. Aber wenn wir, wir sind die erste, die diese [Einstiegsqualifizierung] gemacht haben. Wenn wir diese Chance kaputt machen, dann haben wir nur nicht für UNS kaputt gemacht. Auch für die Leute, die hinter uns kommen“ (Interview Taron, Pos.: 363-367).

Taron beschreibt explizit, dass er und andere Teilnehmende am Ausbildungsprojekt im Rahmen der EQ sehr gute Leistungen erbringen möchten, um die Chance nicht nur für sich zu nutzen, sondern um auch nachkommenden Generationen an Geflüchteten den Weg zu ebnen, indem sie ein positives Bild hinterlassen. Denn die öffentlichen, politischen und medialen Diskurse, die geflüchtete und als migrantisch markierte Jugendliche kriminalisieren und als Nutznießer*innen des nationalen Sozialsystems diskreditieren, sind auch den

Interviewpartner*innen präsent. Ihnen ist es ein Anliegen, im Rahmen der EQ oder Ausbildung zu absolvieren, dass sie nicht ihr negatives Stigma sind.

Die Perspektive der Jugendlichen zeigt, dass eine hohe Motivation und Leistungsbereitschaft auch in gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen begründet sein können. Der Ausbilder schreibt eine hohe Motivation indes überwiegend als eine Wesenseigenschaft der konstruierten Gruppe der ‚Flüchtlinge‘ zu. In einer Sequenz aus dem Interview mit ihm zeigt sich allerdings auch ein kurzer Moment der Reflexion der bestehenden ungleichen Rahmenbedingungen.

„Und haben Sie den Eindruck, dass Yusuf die Ausbildung Spaß macht?“

„Ob ihm das Spaß macht? Ich mein‘, wenn man / Man muss das halt immer / Mein Sohn, der nicht Flüchtling ist und hier nicht seine große Chance sieht, der würde das natürlich ganz anders machen. Aber, das ist für, für diese Flüchtlinge natürlich ‘ne ganz andere Situation. Die, die werden ja, irgendwann gehen die vielleicht wieder zurück in ihr Land und können da was aufbauen, weil die hier was Tolles gelernt haben. Und die wurden vielleicht von ihren Eltern hier hergeschickt, um diese Chance zu bekommen. Für die ist das natürlich was ganz anderes. Daher kommt auch vielleicht diese riesige Motivation, dieser riesige Einsatzwille“ (Interview Ausbilder, Pos.: 81).

In dieser Sequenz reflektiert der Ausbilder, und zwar anders als zuvor, dass die Rahmenbedingungen für geflüchtete Jugendliche bei der Ausbildungsplatzsuche in Deutschland andere sind als für junge Menschen, wie seinen Sohn, der in Deutschland geboren und aufgewachsen ist. Yusufs hohe Motivation erklärt er dadurch, dass die Ausbildung für ihn eine große Chance darstellt, die er vielleicht auch unter Druck von Angehörigen nutzen muss. Dabei konstruiert er das Bild rückständiger Herkunftsländer und glorifiziert den deutschen Ausbildungsabschluss als besonders wertvoll. Gleichzeitig formuliert er die Annahme, dass geflüchtete Jugendliche, die in Deutschland eine Ausbildung absolviert haben, wieder in ihre Heimatländer zurückkehren, um dort das Gelernte zu nutzen, um zum ‚Aufbau‘ ihres Heimatlandes beizutragen. Trotz des Reflexionsmoments des Ausbilders zeigt sich hier deutlich, dass für die hohe Motivation der Jugendlichen lediglich solche Erklärungen herangezogen werden, die Halls Logik vom „West and the rest“ (Hall 2012) reproduzieren. Eine kritische Betrachtung der Lebenssituationen der Jugendlichen, und zwar auch unter dem Aspekt der eigenen Involviertheit und pädagogischen Verantwortung als Ausbilder, bleibt auch an dieser Stelle aus.

Das empirische Material liefert Hinweise darauf, dass im betrieblichen Kontext ein Bild von geflüchteten Ausbildungsbewerber*innen vorliegt, welche diese als besonders motiviert und leistungsfähig konstruiert. Gekoppelt mit den rechtlichen Rahmenbedingungen, unter welchen die Jugendlichen sich bewegen und innerhalb derer ein Weg zu einem gesicherten Aufenthalt die Aufnahme einer Berufsausbildung ist, werden sie insbesondere in puncto ‚Ausbeutung als günstige Arbeitskraft‘ zu einer besonders vulnerablen Gruppe. Denn der Druck, sich den betrieblichen und schulischen Erwartungen unterordnen zu müssen, ist aufgrund der unsicheren Aufenthaltsbedingungen der Jugendlichen hoch. Die folgenden Sequenzen aus dem Interview mit dem Jugendlichen Moussa verdeutlichen, wie problematisch diese Rahmenbedingungen sind.

5.2.3.3 Rassismus im beruflichen Arbeitsalltag

„Der hat im Kopf, der ist Ausländer, der hat, der kann gar nichts, ich muss auf ihm aufpassen“

Im Interview mit dem Jugendlichen Moussa berichtet dieser aus der „Azubi-Perspektive“ von den Abwertungs- und Rassismuserfahrungen, die er im Rahmen eines dreiwöchigen Praktikums in einer Autowerkstatt macht. Moussa bewirbt sich für das Praktikum, da er Interesse an einer Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker hat.

„Hab‘ auch ein Praktikum in Werkstatt gemacht, Automechaniker. Ich komm‘ da, ja bei der Arbeit. Ok der Chef, der hat, ich weiß nicht, aber ich denke, der hat im Kopf, der ist Ausländer, der hat, der kann gar nichts, ich muss auf ihm aufpassen, gibst du nicht was wert ist, das macht er kaputt. Wenn sie arbeiten, wenn ich komme, ich wollte gucken und dann: ne. Der gibt mir eine andere Aufgabe: fegen ja. Erster Tag war so“ (Interview Moussa, Pos.: 701-707).

Die Interviewsequenz beginnt der Jugendliche mit einer Vermutung, die er aus seiner Erfahrung im Praktikum ableitet. Sein Vorgesetzter nehme „Ausländer“ als Nichtsköner, Störer und als Risiko für den Betrieb wahr, weshalb dieser sich dazu veranlasst sehe, auf Moussa besonders aufpassen zu müssen. An seinem ersten Praktikumstag möchte Moussa zuschauen, wie in der Werkstatt gearbeitet wird. Sein Chef lässt Arbeit nicht zu und erteilt ihm stattdessen die Aufgabe, zu fegen. Weiter erzählt Moussa:

„Zweiter Tag ich komme, sie wollte Reifenwechsel machen. Ich nehme, ich wollte die Reifen wechseln, sie gucken: ne, ne, ne, warum machst du das? Musst du mich erst einmal mich fragen. Ich gesagt: ok. Dann hab‘ ich aufgehört und ja sitzen, ich habe einen Stuhl gefunden und sitzen und dann: du darfst nicht sitzen! Ok, ich muss immer stehen und gucken, was die machen. Ok“ (Interview Moussa, Pos.: 707-711).

Am zweiten Praktikumstag möchte Moussa eigeninitiativ bei der Erledigung eines Reifenwechsels unterstützen. Sein Chef hält ihn von dieser Tätigkeit ab und verweist den Jugendlichen mit dem Hinweis, um Erlaubnis bitten zu müssen, bevor er in die Arbeit mit einsteigt, auf seine untergeordnete Rolle in der betrieblichen Hierarchie. Moussa akzeptiert den Verweis. Es bleibt an dieser Stelle unklar, warum er nicht um Erlaubnis bittet. Möglicherweise fühlt er sich zu diesem Zeitpunkt durch das Verhalten des Ausbilders bereits verunsichert oder verärgert. Moussa reagiert, indem er folglich jegliche Tätigkeit in der Werkstatt unterlässt. Als er einen Stuhl entdeckt, setzt er sich mangels Alternative hin. Scheinbar dauerhaft auf dem Radar des Vorgesetzten, kommt dieser auf ihn zu und verbietet Moussa das Sitzen. Der Jugendliche fasst die an ihn gestellten Anforderungen wie folgt zusammen „Ok, ich muss immer stehen und gucken[,] was die machen. Ok“. Er versucht, anhand der Adressierungen durch den Vorgesetzten zu verstehen, welche Erwartungen an ihn im Rahmen des Praktikums gestellt werden. Indem er den Anweisungen folgt, zeigt er Bereitschaft, sich in die betrieblichen Strukturen einzufügen. Statt mitzuhelfen oder zu sitzen, möchte Moussa schließlich beim Reifenwechsel zuschauen:

„Dann kommen die Reifen, sie wollen die Reifen wechseln. Die die neue Reifen für die Winter und so Winterreifen und so, sie wollen das wechseln und dann ja ich komm wollte das gucken. Dann der sagt: ok nimm die alte und werf, gehe das wegschmeißen. Dann hab‘ ich das gemacht und komm trotzdem wieder, dann er sagt: Ne, nimm Besen und fegen. Das war die zweite Tage“ (Interview Moussa, Pos.: 715-719).

Erneut kommt der Vorgesetzte auf den Jugendlichen zu und hält ihn davon ab, beim Reifenwechsel zu hospitieren. Stattdessen erteilt er Moussa die Aufgabe, die alten Reifen zu entsorgen. Dieser erledigt die Entsorgungsaufgabe und kommt anschließend zum Reifenwechsel zurück, um weiter zuzuschauen. Wieder wird Moussa davon abgehalten. Stattdessen wird er dazu aufgefordert, zu fegen.

Das Fegen der Werkstatt im Rahmen einer handwerklichen Ausbildung oder eines Praktikums kann insofern als Teil einer Ausbildung gesehen werden, als dass das Sauberhalten des

Arbeitsplatzes auch unter den Aspekt der Sicherheit am Arbeitsplatz fällt. Dass Praktikant*innen und Auszubildende gelegentlich auch Hilfsarbeiten verrichten, ist im betrieblichen Kontext nicht ungewöhnlich. Wenn Fegen allerdings zur Daueraufgabe wird und andere, berufsbezogene Lernmöglichkeiten hierdurch verhindert werden, dann verstößt dies gegen das Berufsbildungsgesetz²⁶.

Nach den geschilderten Vorfällen stellt sich auch bei Moussa Unzufriedenheit ein und er beschließt, den Vorgesetzten darüber zu informieren:

„Dann gehe zum Büro und sage: ok was, ich habe noch nie, noch gar nicht gelernt hier. Und er sagt: ok ne, das kommt später. Ich sage: später, ich hab‘ nur drei Wochen hier. Er sagt: ne, beruhige dich“ (Interview Moussa, Pos.: 719-723).

Moussa kritisiert die Arbeitsbedingungen im Praktikum, insbesondere die Tatsache, dass er noch nichts Ausbildungsrelevantes lernen konnte. In der beschriebenen Situation sieht der Vorgesetzte sich durch Moussas Kritik nicht unter dem Druck, ihm sein Verhalten zu erklären. Vielmehr verweist er auf einen unbestimmten späteren Zeitpunkt. In Anbetracht der kurzen Zeit von drei Wochen, die Moussa für das Praktikum zur Verfügung stehen, verweist der Jugendliche darauf, dass er keine Zeit für ein Aufschieben von lernförderlichen Aufgaben habe. Der Ausbilder weicht nicht von seiner Position ab und adressiert Moussa mit der Aufforderung „beruhige dich“ als emotional unangemessen aufgebracht.

Am nächsten Tag wird Moussa dazu aufgefordert, im Garten des Betriebs Unkraut zu zupfen:

„Dann der nächste Tag komme ich, dann der sagt: ok, gehe in Garten. Und wie heißt das, diese Pflanze wegmachen. Unkraut oder unkrauten, genau. Ich sag: ok? Ich gehe zu Garten, ich sag‘: ‚mit was muss ich das machen? Er sagt: ‚mit deine Finger, mit deine Hand.‘ Das war auch NASS. Hab‘ ich auch gemacht“ (Interview Moussa, Pos.: 723-731).

Moussas Lesart, das Verhalten des Chefs als gegen „Ausländer“ gerichtet zu qualifizieren, ist aufgrund der Häufung ausbildungsferner Aufgaben bis hin zur Erniedrigung, per Hand im nassen Garten Unkraut zu zupfen, nachvollziehbar. Die Erniedrigung scheint eine direkte Reaktion auf Moussas Kritik und eine gewaltvolle Art und Weise der Machtdemonstration durch den Vorgesetzten zu sein. Die Aufgabe, Unkraut zu zupfen, ist in keinsten Weise Teil der

²⁶ BMBF (2019c), BBiG, §14 (3): Auszubildenden dürfen nur Aufgaben übertragen werden, die dem Ausbildungszweck dienen und ihren körperlichen Kräften angemessen sind.

Lernaufgaben in der Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker und ist demnach nicht zu rechtfertigen. Dass Moussas Diskriminierungserfahrung im Betrieb kein Einzelfall ist, weist auch Nikolai Huke (2020) mit seiner Studie „Ganz unten in der Hierarchie“ nach. Wie auch im Fall von Moussa zeigt Huke, dass Rassismus nicht immer klar von Diskriminierung aufgrund betrieblicher Hierarchien zu unterscheiden ist (ebd., 39). Oft sei das Klima, und zwar vor allem in Handwerksbetrieben, rau und Praktikant*innen sowie Auszubildende aufgrund ihrer Positionen auf der untersten Hierarchieebene von Ausgrenzung und Mobbing betroffen. Gleichwohl, so zeigt sich, müssten insbesondere Geflüchtete in Ausbildungsbetrieben „die Drecksarbeit leisten“ (ebd.).

Moussa, der unter großem Druck steht, einen Ausbildungsplatz zu finden, da ihm aufgrund seiner Duldung ansonsten die Abschiebung droht, befolgt zunächst die Anweisungen des Vorgesetzten. Hier zeigt sich, dass die rechtlich prekäre Lebenssituation geduldeter Jugendlicher die bereits bestehenden Machtverhältnisse im betrieblichen Kontext noch massiv verschärft. Befeuert wird dies durch die rechtliche Verknüpfung der Bleibeperspektive und der Aufnahme einer Berufsausbildung: „Prekäre Aufenthaltstitel machen es für Geflüchtete schwer, gegen Diskriminierung im Betrieb vorzugehen“ (Huke 2020, 44). Das Abhängigkeitsverhältnis von Moussa gegenüber seinem Vorgesetzten ist so stark, dass er ihn auf diese Weise schikanieren kann, ohne sich dafür rechtfertigen oder Konsequenzen fürchten zu müssen. Aufgrund der Umstände ist anzuzweifeln, ob der Vorgesetzte sich gegenüber einem Praktikanten, der den betrieblichen Normalitätsvorstellungen entspricht, genauso übergriffig verhalten hätte.

Nachdem eine weitere Person aus dem betrieblichen Umfeld im Garten auf Moussa zukommt und ihn dazu auffordert, ‚sauber zu machen‘, entschließt dieser sich dazu, das Praktikum abzuberechnen.

„Und dann kam eine alte Asiatisch oder wie heißt, ja ich weiß nicht, der kommt aus Asien. Er kommt und redet mit dem Chef in seine Büro, dann kommt er raus und sagt: he, sauber machen. Sage ich: fff. Hab‘ ich erst einmal gelacht, aber er ist sehr alt. Ich kann ihn nicht schlagen. Dann hab‘ ich direkt aufgehört und zu Hause gegangen. Ich hab‘ das nur, bei mir die erste Woche, wenn das nicht gut läuft, vertraue ich nicht mehr“ (Interview Moussa, Pos.: 733-747).

Eine Person, die Moussa nicht namentlich kennt und im Interview als ‚alten Asiaten‘ bezeichnet, schikaniert ihn abermals. Moussa fühlt durch diese wiederholte Erniedrigung Aggressionen und den Wunsch, sich zu wehren. Stattdessen trifft er die starke Entscheidung,

den Betrieb umgehend zu verlassen und das Praktikum abzuberechnen. Indem Moussa sich der Situation im Betrieb entzieht, schützt er sich vor weiteren rassistischen Übergriffen und weist die Rolle des Opfers widerständig von sich. Zugleich zeigt das Beispiel, dass Rassismus am Arbeitsplatz für den Betrieb folgenlos bleibt, während er nicht nur Moussas Arbeitsmarktintegration verhindert, sondern ihn zugleich emotional verletzt sich selbst überlässt. Huke (2020) kann in seiner Studie herausarbeiten, dass geflüchtete Menschen sich als Folge von Rassismuserfahrungen im Betrieb als perspektivlos erfahren und die Gefahr besteht, dass sie sich gänzlich vom Ausbildungsmarkt zurückziehen (ebd., 44).

Auf der Ebene des Arbeitsalltags zeigt sich, dass die geflüchteten Jugendlichen wiederkehrend Markierungspraxen ausgesetzt sind, die sie als Teil einer homogenen Gruppe ‚Anderer‘ konstruieren und ihnen eine besondere Passung an die neoliberal geprägten betrieblichen Anforderungen zuschreiben. Die Ausblendung gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und die De-thematisierung der eigenen Involviertheit der pädagogisch Zuständigen stabilisieren dabei die bestehende Ordnung und begünstigen die Dynamiken, die geflüchtete Jugendliche als günstige Arbeitskräfte rassistisch abwerten. Wie sich im nächsten Unterkapitel zeigt, geht die Markierungspraxis der VerÄnderung häufig mit Anpassungsforderungen an vermeintlich ‚deutsche‘ Verhaltensstandards einher.

5.2.3.4 Die ‚Anderen‘ als anzupassende Subjekte im beruflichen Arbeitsalltag

„Wir sind Deutsche, wir wollen das halt einheitlich haben“.

Im Rahmen der Analyse des Interviewmaterials zeigen sich wiederholt Praktiken, welche als pädagogisches Einwirken auf die Jugendlichen mit dem Ziel der Arbeitsmarktoptimierung bezeichnet werden können. Mit diesen Optimierungsaufforderungen gehen oftmals VerÄnderungen einher, welche die Aufforderung, sich an „deutsche Standards“ anzupassen, legitimiert. Die vorgenommenen Setzungen knüpfen an Diskurse aus Halls Ausführungen zur (Re-)Produktion des Bildes der „Anderen“ durch den „Westen“ an, der im theoretischen Teil dieser Arbeit expliziter ausgearbeitet ist:

„Die Figur des ‚Anderen‘, der an den äußeren Rand der begrifflichen Welt verbannt und als absoluter Gegensatz, als die Negation all dessen konstruiert war, wofür der Westen

stand, tauchte mitten im Zentrum des Diskurses über die Zivilisation, die Kultiviertheit, die Modernität und die Entwicklung des Westens wieder auf“ (Hall 2012, 174).

Die defizitäre Sicht auf die als „Andere“ markierten Jugendlichen und die Erhöhung als deutsch markierte Eigenschaften bringen Anpassungs- und Optimierungsadressierungen an die Jugendlichen mit sich. Mit Foucaults Analytik der Gouvernementalität gelesen, kann das institutionelle Einwirken auf geflüchtete Auszubildende, welches das Ziel verfolgt, sie in vermeintlich kontextlegitime und als deutsch markierte Verhaltensstandards einzupassen, als normalisierende Rationalität gelesen werden.

Wie sich diese Perspektive im Interviewmaterial widerspiegelt, zeigen die folgenden Sequenzen.

Der Jugendliche Ebrima steht zum Zeitpunkt des Interviews am Ende seiner Einstiegsqualifizierung und hat bereits eine Zusage für einen Ausbildungsplatz im selben Betrieb erhalten. Er beschreibt in den ausgewählten Sequenzen, wie ihm der erfolgreiche Übergang von der Einstiegsqualifizierung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung gelungen ist.

„Aber, wenn ich hier Praktikum mache, wenn ich das schaff', kann ich weiter mit Ausbildung anfangen und, Gott-sei-Dank, hab' ich das geschafft“.

„Und wie hast du das geschafft?“

„War Gas geben. Weil, Pünktlichkeit und die Sprachliche auch, das war die wichtigen Sachen hier letztes Jahr. Und das habe ich alles geschafft. Mhm.“

„Woher wusstest du, dass das die wichtigen Sachen sind?“

„Als ich hier neu war, erste Mal ich hatte Termin mit mein Betreuerin. Wir sollten irgendwo treffen und ich war zehn, fünfzehn Minuten zu spät. Und ja, sie hat gewartet und als ich da war, die hat mich gesagt: ‚In Deutschland, wenn du sagst zehn ist zehn, nicht fünf nach.‘ Und seitdem hab' ich das gemerkt. Pünktlichkeit ist wichtig, ja“ (Interview Ebrima, Pos.: 205-225).

Ebrima berichtet, dass er den Übergang von der Einstiegsqualifizierung in die Ausbildung deshalb geschafft habe, weil er die wichtigen Kriterien erfüllt habe, die dafür gefordert waren: Einsatzwille, Pünktlichkeit und Deutschkenntnisse. Das Wissen um die zentralen Kriterien, die für diesen Erfolg unerlässlich sind, habe er von seiner Betreuerin zu Beginn seiner Zeit in

Deutschland erfahren. Ebrimas Zuspätkommen nimmt die Betreuerin zum Anlass, ihn auf die ‚deutsche Pünktlichkeit‘ hinzuweisen. Damit suggeriert sie nicht nur, dass Ebrima aufgrund seiner Herkunft mit einer Verspätung zum Treffen erscheint, sondern sie fordert ihn gleichsam dazu auf, seine Selbstführung in Richtung Pünktlichkeit zu optimieren. Pünktlichkeit markiert sie dabei als ‚deutsche‘ Eigenschaft. Die Anpassungsaufforderung legitimiert sich durch Ebrimas Nicht-Deutscher-Sein und richtet sich nach der Normalitätsvorstellung, Deutsche seien pauschal pünktlich. Ebrima begegnet im Betrieb der Praktik der digitalen Arbeitszeiterfassung und ist durch die Einpassungsaufforderung der Betreuerin vorbereitet:

„Und Pünktlichkeit ist hier [im Betrieb] auch wichtig?“

„Ja, hier ist wichtig. Die Wichtigste ist hier. Weil, wenn du hier arbeitest, musst du vor sechs Uhr stempeln. Weil, wenn du hier eins nach sechs stempelst, sie sehen das, das unten. Jeder hat sein Stempel und wenn du irgendwann spät stempelst, wann du, wann du hergekommen bist, dann die nehmen das von dein Geld. Das ist auch wichtig. Ja. Man muss stempeln vor sechs Uhr so. Sechs Uhr kannst du auch, aber eins nach, zu spät“ (Interview Ebrima, Pos.: 226-247).

Die betriebliche Form der Arbeitszeiterfassung und die Ausrichtung der Selbsttechniken der Arbeitnehmer*innen auf Pünktlichkeit werden durchgesetzt, indem auf Nichterfüllung mit Sanktionen reagiert wird.

Auch im Interview mit dem Ausbilder werden an den Jugendlichen Yusuf Anpassungsaufforderungen an als deutsch markierte Standards formuliert.

„Neulich hat er ‘ne PowerPoint gemacht, also so, seinen Werdegang für irgend‘ne Aufgabe dokumentiert. Und dann sind eben halt, ihm ist das völlig egal, ob das auf der einen Seite in Fontgröße 20 und auf der nächsten Seite in Fontgröße 25 ist. Ähm, ich sag wat? Wir sind Deutsche, oder (lacht) wir wollen das halt einheitlich haben. Und ihm das dann zu vermitteln, das ist dann nicht ganz so einfach. Aber er, er versucht es immer, aber er kriegt es dann halt leider nicht hin. Also, bis er die erste Präsentation so hinhatte, das hat wirklich drei Tage gedauert“ (Interview Ausbilder, Pos.: 45-47).

Yusuf erfüllt die Aufgabe, die an ihn gestellt wird, nicht zur Zufriedenheit des Ausbilders. Die Erwartung, dass eine Power Point Präsentation optisch einheitlich gestaltet werden sollte, wird nicht etwa mit der besseren Übersichtlichkeit für die Rezipient*innen begründet, sondern einfach als ‚deutsch‘ gesetzt. Mit dem „wir wollen“ verweist der Ausbilder dabei nicht nur auf

sich und seine Ansprüche an Arbeitnehmer*innen aus der Perspektive des Vorgesetzten, sondern pauschal auf alle ‚Deutschen‘, möglicherweise auch auf mich als Interviewerin. Mit dieser Setzung positioniert der Ausbilder Yusuf aufgrund seiner nicht zufriedenstellenden Arbeitsleistung somit als nichtdeutsch und als Abweichung vom deutschen Standard. Yusufs Schwierigkeit bei der Umsetzung der Aufgabe wird in seinem Wesen verortet, indem sie ihm als Gleichgültigkeit zugeschrieben wird. Weiter markiert der Ausbilder im betrieblichen Arbeitsalltag auch Eigenschaften, wie Ordnung und Sauberkeit, als ‚deutsch‘. Nichtdeutschen Jugendlichen, wie den geflüchteten Auszubildenden bzw. EQ-lern, wird pauschal ein ‚anderer‘ Umgang mit etwaigen Standards unterstellt.

„Wobei wir natürlich nie genau wissen werden, was Yusuf früher halt gemacht hat. Er hat zu mir gesagt, er war vier Jahre in der Schule nur, da fehlt ihm natürlich ‘ne ganze Menge. Und natürlich lernen die[,] in (Land in Westafrika) wahrscheinlich anders mit Dingen umzugehen, Ordnung, Sauberkeit, ähm, wie gehe ich an Texte ran, hat er wahrscheinlich noch gar nicht richtig gelernt.

Und er muss sich natürlich jetzt mit Google auseinandersetzen, die richtigen Treffer finden, die richtigen Suchbegriffe, das hat man natürlich da in dem Land wahrscheinlich nie gelernt“ (Interview Ausbilder, Pos.: 57).

In der Interviewsequenz wird deutlich, dass der Ausbilder einen deutschen Standard konstruiert, von dem Yusuf aufgrund seines nicht Deutsch seins wie selbstverständlich abweicht. Der Ausbilder zeichnet in seinen Überlegungen das gegensätzliche Bild von einem technisch fortgeschrittenen Deutschland und einem rückständigen Herkunftsland, in welchem Yusuf als ausbildungsrelevant markierte Kompetenzen, wie die Nutzung von Suchmaschinen, nicht erwerben konnte. Auffällig ist der Verweis auf als ‚typisch deutsch‘ geltende Kulturstandards, wie Sauberkeit und Ordnung, die der Ausbilder gleich zu Beginn seiner Aufzählung anführt. Er reproduziert mit Rückgriff auf Kulturstandards ein vermeintlich ‚natürliches‘ Wissen darüber, wie in Yusufs westafrikanischem Herkunftsland mit Ordnung und Sauberkeit umgegangen wird, nämlich ‚anders‘. Die vorhandene Wissenslücke über Yusufs Bildungsbiografie vor dem Eintritt in die Einstiegsqualifizierung füllt der Ausbilder nicht in Kommunikation mit dem Jugendlichen selbst, sondern mit ‚Wissen‘, das unhinterfragt als universell gültig gesetzt wird. Aus seinen unreflektierten, eurozentristischen Vorannahmen heraus zieht der Ausbilder Schlussfolgerungen, die Yusuf als ‚herkunftsbedingt defizitär‘ festschreiben und abwerten. Aus diesen Annahmen allein legitimiert sich die Anpassungsaufforderung an als deutsch markierte neoliberale Arbeitsstandards.

Ein weiteres Beispiel, das an dieser Stelle aufgeführt wird, bezieht sich nicht direkt auf eine Erfahrung im beruflichen Arbeitsalltag, sondern auf den Kontext einer schulischen Maßnahme zur Berufsvorbereitung. In derer erlebt der Jugendliche Salman sich als ‚untypischer Ausländer‘ markiert:

„Das war für der Lehrer auch neue Besonderes. Ich war da [schulische Maßnahme der Berufsvorbereitung] acht Monate und ich hab‘ eine Zeugnis ohne Fehltage bekommen. Und sie hat gesagt mir: ‚Du bist NIE krank oder sowas‘. Ich hab‘ gesagt ((lacht)): ‚WARUM fragst du mich sowas? Das ist normal‘. ‚Ne, ich hab‘ so viel Ausländerkurs gemacht, ich hab‘ nie gesehen so wie du. Die kommen nicht pünktlich und die kommen auch spät‘. Ich hab‘ gesagt: ‚Das ist deine Erfahrung, aber vielleicht du siehst später, viele die kommen pünktlich und die kann auch‘. Die hat ganz echt gelacht, weil ich wollte immer die Person meine richtige klare Meinung geben. Und sie hat gesagt: ‚Ja ok, das ist gut, wenn du so weiter machst kannst du hier gute Chance und gute erfolgreich haben‘“ (Interview Salman, Pos.: 373-377).

Die Lehrerin in der Berufsvorbereitung markiert die null Fehltage in Salmans Zeugnis als eine Leistung, die ihn von anderen „Ausländern“ unterscheidet, welche in der Regel unpünktlich und unzuverlässig seien. Die Tatsache, dass Salmans zuverlässige Anwesenheit im Unterricht von der Lehrerin als überraschend empfunden wird, verdeutlicht, dass es sich dabei aus ihrer Perspektive heraus um ein erwartungswidriges Ereignis handelt. Auch wenn Salman in der erzählten Situation von der rassistischen Verkennung der Lehrerin profitiert, äußert er sich kritisch, indem er auf die irritierende Schlussfolgerung der Lehrerin aufmerksam macht und sein Verhalten als „normal“ beschreibt. Durch seinen Widerspruch nimmt der Jugendliche die Besonderung der Lehrerin nicht an. Vielmehr solidarisiert er sich mit der Gruppe der „Ausländer“, der er zugeordnet wird, um sein Verhalten zu normalisieren. Die Lehrerin widerspricht Salman, lacht und lässt keine normalisierende Gegenerzählung zu ihrer negativen Erwartungshaltung zu. Sie attestiert Salman eine große Chance auf Erfolg in Deutschland, wenn er so weitermache wie bisher. Damit trägt sie ihre Besonderung weiter und zeichnet zugleich seine vermeintliche Anpassungsleistung aus, die als Notwendigkeit für (beruflichen) Erfolg erscheint. Zugleich kann die Adressierung der Lehrkraft mit Foucault auch als Optimierungsaufforderung an Salman gelesen werden. Richte der Jugendliche seine Selbstführung an den Anforderungen eines neoliberalen Arbeitsmarktes aus, so könne er erfolgreich werden. Diese Anpassungsaufforderung in Richtung Arbeitsmarktoptimierung ist,

wie zuvor ausführlich dargelegt, demnach nicht nur am Lernort Betrieb, sondern auch im schulischen Kontext wirksam.

Im Rahmen der Interviews mit den Jugendlichen wird deutlich, dass sie sich im Kontext der Einstiegsqualifizierung oder der Ausbildung häufig mit verschiedenen Markierungspraktiken konfrontiert sehen, die sie als „defizitäre Andere“ festschreiben. Damit geht die Aufforderung an die Jugendlichen einher, ihre Selbsttechniken an den dominant geforderten betrieblichen und schulischen Herrschaftstechniken auszurichten. Oft, aber nicht immer, machen die Auszubildenden etwaige Ausgrenzungserfahrungen. Wie im Folgenden deutlich wird, können Erfahrungen im Betrieb auch als Zugehörigkeitserfahrungen empfunden werden.

5.2.3.5 Zugehörigkeitserfahrungen im beruflichen Arbeitsalltag

„Die haben alle die gleichen Aufgaben“

Wie zuvor deutlich wurde, musste der Jugendliche Moussa im Rahmen eines Praktikums in einer Kfz-Werkstatt erniedrigende Rassismuserfahrungen machen. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet er sich im ersten Lehrjahr einer Ausbildung im Bereich Logistik. Dort macht er die Erfahrung von Zugehörigkeit:

„Und ist das jetzt, ähm, besser, wo du jetzt bist?“

„Ja. Ist eine große Firma, hat zu viel zu tun[,] als nur an mich denken, oder. Da ist besser, Ausbildungsleiter ist sehr nett, ja.“

„Und kriegst du da schon richtige Aufgaben so?“

„Ja, wie die andere“ (Interview Moussa, Pos.: 750-755).

Auf Nachfrage berichtet er, dass die Situation im neuen Betrieb besser ist und er positive Erfahrungen mit seinem Ausbildungsleiter sammelt. Die Begründung, die er heranzieht, besteht darin, dass die Größe seines Ausbildungsbetriebs und die hohe Arbeitsauslastung verhindern, dass Moussa als Einzelperson in den Fokus gerät. Er bekommt, wie andere Mitarbeiter*innen auch, Arbeitsaufträge erteilt und wird so ohne zusätzliche Besonderung Teil des Betriebs.

Ein weiterer Jugendlicher erzählt im Interview wiederholt, dass er im Rahmen seiner Ausbildung im Logistikbereich an den beiden Lernorten, Schule und Betrieb, unterschiedliche Erfahrungen von Zugehörigkeit macht.

„Und du hast ja jetzt 'n bisschen erzählt, da ist so 'n Unterschied, Schule und Betrieb. Kannst du da noch mehr zu erzählen? Also, was da genau der Unterschied ist?“

„Mhm. Ne, naja, im Betrieb auch, zum Beispiel, meine Arbeitgeber, sie ist auch immer da für mich und sie fragt mir immer irgendwas von dem Problem, was ich habe. Ich, dass ich' s besser sagen soll und sie hilft mir auch gern und ja, mein Chef in der Abteilung, mein Chef auch in der Abteilung und alle sind nett da. Ja, im Betrieb kann man NICHT die Unterschied wissen, dass der ist der Ausländer, oder der ist der Inlands. Weil, da alle zusammenarbeiten, ne? Und ja. Das ist der Unterschied. Und die gleiche Aufgaben auch machen. Sagen nicht das, weil du der Ausländer oder weil du der Azubi, ist, mach' mal das oder das. Die haben alle die gleichen Aufgaben“ (Interview Aliou, Pos.: 175-178).

Als Unterschied benennt Aliou zum einen die Hilfsbereitschaft seiner Vorgesetzten und seiner Kolleg*innen. Außerdem nimmt er sich im betrieblichen Kontext nicht als Ausländer wahr, da eine entsprechende Markierungspraxis scheinbar ausbleibt. Die Aufgabenverteilung im Betrieb wird nicht nach konstruierter Gruppenzugehörigkeit vorgenommen, sondern alle sind Teil des betrieblichen Alltags. Im Vordergrund steht die Erledigung der Arbeitsaufträge. Im Umkehrschluss lässt dies darauf schließen, dass Aliou sich im berufsschulischen Setting sehr wohl als ‚Ausländer‘ wahrnimmt.

Der Blick auf die Ebene des beruflichen Arbeitsalltags konnte verdeutlichen, dass geflüchtete Jugendliche im Kontext der beruflichen Bildung mitunter als besonders leistungsbereit und motiviert markiert werden, woraus sich neoliberale Zugriffe legitimieren. Sind die jungen Menschen dazu in der Lage und zeigen sich bereit, ihre Selbstführung an die betrieblichen und schulischen Forderungen anzupassen, bekommen sie die Möglichkeit auf Teilhabe am Ausbildungssystem. Die Kopplung von Integrations- und Arbeitsrecht, durch welche die Aufnahme einer Berufsausbildung an eine Bleibeperspektive geknüpft wird, begünstigt betriebliche Dynamiken, die Jugendlichen vorrangig als motivierte günstige Arbeitskräfte ausnutzen. Während diese politisch-rechtlichen Aspekte von den Ausbilder*innen nicht thematisiert werden, zeigen die Interviews mit den Jugendlichen deutlich, welchem Anpassungsdruck sie durch die problematischen Rahmenbedingungen und hegemonialen

Strukturen im Rahmen des Übergangs in eine Ausbildung ausgesetzt sind. Weiter zeigt sich, dass die Jugendlichen im beruflichen Arbeitsalltag wiederholt als ‚Andere‘ und als ‚nicht deutsch‘ markiert werden, die herkunftsbedingt an als deutsch markierte Eigenschaften angepasst/ normalisiert werden müssen. Dass es jedoch auch möglich ist, im Betrieb Erfahrungen von Zugehörigkeit zu machen, zeigen einige Erzählungen von Jugendlichen, die sich an ihrem Ausbildungsplatz als Teil der Gruppe aller Mitarbeiter*innen fühlen.

Neben der Ebene des Arbeitsalltags und der des betrieblichen Auswahlverfahrens wird folgend eine weitere Ebene, nämlich die der Fortbildung des Ausbildungspersonals, in den Blick genommen.

5.2.4 Die Ebene der Fortbildung des ausbildenden Personals

„Und, sie hat also richtig aus ‘m Leben auch erzählt, wie so die Flüchtlinge sind“

Im Rahmen des Ausbildungsprojekts, an dem die Ausbilder*innen des Samples teilgenommen haben, wurden Fortbildungen zu verschiedenen Themen angeboten, wie der „Umgang mit Mehrsprachigkeit“ (siehe Unterkapitel 5.1.1.4) oder auch „Interkulturelle Kompetenz“. Die Erfahrungen des Ausbilders mit dem interkulturellen Fortbildungsangebot werden im nächsten Unterkapitel geschildert und hinsichtlich ihres Beitrags zur Stabilisierung hegemonialer Ordnungen kritisch diskutiert.

Im Rahmen des Interviews zeigt sich der Ausbilder sehr zufrieden mit der Fortbildung zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“, an welcher teilgenommen hat:

„Wir haben jetzt zwei Fortbildungskurse beim [Ausbildungszentrum] gehabt für die Ausbildung von Flüchtlingen, einer ging so um kulturelle Unterschiede, der war total hilfreich. Das war selber eine Türkin, die aber eigentlich Deutsche schon war, geh ich mal von aus, aber die jetzt wirklich einen Mann aus der Türkei wieder geheiratet hat, der also auch aus der Türkei kommt und jetzt sich sozusagen hier neu in Deutschland zurechtfindet“ (Interview Ausbilder, Pos.: 53).

Der Ausbilder fasst die Inhalte des Kurses damit zusammen, dass es um „kulturelle Unterschiede“ gegangen sei. Es folgt eine diffuse Markierungspraxis, welche die Dozentin des Kurses als „Türkin, die aber eigentlich Deutsche schon war“, hervorhebt sowie deren

Ehepartner als „wirklich einen Mann aus der Türkei“. Die VerÄnderung der Dozentin durch zugeschriebene Herkunft und nationale Zugehörigkeit wird vom Ausbilder als Eignung für die berufliche Tätigkeit rund um das Fortbildungsthema „kulturelle Unterschiede“ angesehen. Als auffällig erweist sich das hier ausgedrückte Erstaunen darüber, dass die Dozentin einen Mann aus der Türkei geheiratet hat, obwohl sie selbst schon Deutsche war, als sei die Entscheidung der Dozentin eine rückwärtsgewandte.

„Und, sie hat also richtig aus 'm Leben auch erzählt, wie so die Flüchtlinge sind, wie sie dann, wo, in welchen Kulturen guckt man nach unten, in welchen Kulturen ist man höflich, in welchen Kulturen benimmt man sich ganz anders, wie, wie sieht eventuell Yusuf mich, als, als Chef, oder, ähm, wie funktioniert das. Also, die ist nicht, natürlich nicht auf (Yusufs Herkunftsland) eingegangen und auf Äthiopien, und wo auch immer die ganzen Azubis herkommen, sondern nur generell hat sie uns so 'n bisschen die Augen geöffnet“ (Interview Ausbilder, Pos.: 53).

Die Fortbildung wird vom Ausbilder als hilfreich und Augen öffnend beurteilt. Er habe gelernt, „wie so die Flüchtlinge sind“, und verweist in dem Zusammenhang auf prominente Kulturstandards, die im Rahmen unkritischer interkultureller Weiterbildungen vermittelt werden. Die tatsächliche Konzeption der Fortbildung lässt sich anhand der Erzählung des Ausbilders nicht rekonstruieren. Dennoch zeigt sich, dass die Teilnahme den Ausbilder weder irritiert hat, noch wurden Lernprozesse bei ihm in Gang gesetzt hat, die ihn über seine eigene Positionierung in Reflexion versetzen oder die ihn dazu veranlassen, sich selbst als reproduzierenden Teil gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu begreifen. Für Ausbilder*innen als pädagogische Akteur*innen im betrieblichen Kontext gilt in diesem Zusammenhang jedoch Gleiches wie für Lehrkräfte:

„Natio-ethno-kulturell kodierte Zuschreibungen durch Lehrer/innen, die aus ihren Schüler/innen – etwa aufgrund einer kultursensitiven Einstellung, die sie womöglich in interkulturellen Weiterbildungen erworben haben – ‚türkische Kinder‘ machen, tragen in bedeutsamen Maße zur Identifizierung und Diskriminierung von Schüler/innen als Migrationsandere bei“ (Steinbach/ Shure/ Mecheril 2020, 36).

Es ist zu vermuten, dass der Ausbilder die Fortbildung deshalb als derart positive Erfahrung wahrgenommen hat, da sie ihn in seinen Vorannahmen nicht irritiert, sondern sogar noch bestärkt hat. Aufgrund der Erzählung ist anzunehmen, dass eine Perspektive auf Kultur eingenommen wurde, die diese als einheitliche Wissensordnungen begreift, durch welche die Verhaltensweisen bestimmter kultureller Gruppen bestimmt werden (vgl. Hormel/ Jording

2016, 213). Dieser Blick auf Kultur zieht sich auch durch die Interviews mit dem ausbildenden Personal. Diese Deckungsgleichheit lässt die Lesart zu, dass die Inhalte der Fortbildung sich einfach in die ohnehin bestehende Ungleichheitsordnung einfügen und diese sogar noch stabilisieren. Das Unterkapitel 5.4 der vorliegenden Arbeit wird sich noch weiter mit diesem Thema beschäftigen und der Frage nachgehen, wie eine kritische Professionalisierung von Ausbilder*innen aussehen muss und welche Möglichkeiten der Umsetzung die aktuell bestehenden Rahmenbedingungen hierfür bieten.

Zunächst wird der Blick jedoch noch einmal auf die Jugendlichen gerichtet, die (nicht nur) im Kontext der beruflichen Bildung wiederholt mit Praktiken der VerÄnderung und den damit einhergehenden Anpassungsadressierungen konfrontiert sind. Am Beispiel des Interviews mit dem Jugendlichen Salman kann anhand des empirischen Materials gezeigt werden, dass die jungen Menschen die vorgenommenen ausgrenzenden Differenzmarkierungen deutlich als solche erkennen und diese bewusst widerständig zurückweisen.

5.2.5 Zurückweisung ausgrenzender Markierungspraktiken

„Weil, wenn du mit ein deutsche Person redest, du fragst sie nicht einfach erstmal, wo sie herkommt“

Der Jugendliche Salman erzählt im Interview kritisch davon, wie er im schulischen Kontext außerhalb natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit platziert wird:

„Einmal passiert, zwei Mädchen kommen zu uns, und wollen was zusammen machen. Und denn stellen uns diese Frage: woher kommst du, was machst du, wie alt bist du? Bei uns fragt man nicht sowas. Wenn die Person, wenn ich frage dir jeden Tag gleiche Frage, du hasst diese Frage, verstehst du? Du magst, du MAGST gar nicht. Du magst einfach nicht. Weil diese Frage wiederholt viele Mal“ (Interview Salman, Pos.: 698-702).

Der Jugendliche berichtet von der Erfahrung, dass Mitschülerinnen den Kontakt zu ihm aufnehmen, indem sie ihn und weitere Freunde nach ihrer Herkunft fragen. In der Interaktionssituation mit den Mitschüler*innen, die unmittelbar nach Salmans Herkunft fragen, zeigt sich eine Verunsicherung durch die Irritation einer angenommenen Normalität. In einer

mehrheitlich weißen Berufsschule wird Salman als Schwarzer Schüler als Abweichung wahrgenommen und durch die Frage nach seiner Herkunft auch als diese markiert.

„Prototypische Erwartungen oder imaginierte Zugehörigkeitskonzepte strukturieren eine Interaktion von Beginn an, ihre Irritation verlangt Bereinigung und stellt damit einen eigenen Anlass für das In-Gang-Kommen kommunikativer Schemata (hier der Investigation) dar“ (Dausien/ Mecheril 2006, 167).

Die sich wiederholende Praxis des Fragens nach der Herkunft adressiert Jugendliche wie Salman kontinuierlich als „Andere“ und platziert sie außerhalb natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen. Salman kritisiert diese Markierungspraktik als unangemessen:

„Erstmal ja, sag ‘Hallo und denn RED einfach mit die Person. Nicht erstmal fragen, das ist nicht gutes Verhalten, mit die Leute. Meine Meinung. Weil, wenn du mit ein deutsche Person redest, du fragst sie nicht einfach erstmal, wo sie herkommt. Vielleicht erst nach dem Kennenlernen fragst du. Und das bei uns ist gleich. Wir mögen nicht, wenn die Person erst Augenblick, oder Erstkontakt sagen: HALLOO, wie geehts dir, wie alt bist duuu, woher kommst duuu? Wir mögen das nicht“ (Interview Salman, Pos.: 704-716).

In seiner Kritik betont Salman das Unbehagen, das mit der direkten Frage nach seiner Herkunft einhergeht. Er verweist auf eine vergleichbare Situation unter Angehörigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft und stellt zutreffend fest, dass die Frage nach der Herkunft nicht gestellt würde. Er wünscht sich - dabei adressiert er auch mich als Interviewerin - eine Gleichbehandlung und ein Unterlassen dieser ausschließenden Form der Kontaktaufnahme. Mit Foucault (1992) gesprochen, hinterfragt Salman mit seiner widerständigen Haltung und verbalisierten Kritik Wahrheiten und Gewissheiten, die als gesellschaftliche Ordnungsprinzipien fungieren und anhand sich deren Ein- und Ausschlüsse aus unterschiedlichsten Kontexten materialisieren.

5.2.6 Zwischenfazit *Natio-ethno-kulturelle (nicht) Zugehörigkeit*

In diesem Unterkapitel 5.2 *Natio-ethno-kulturelle (nicht) Zugehörigkeit. Differenzmarkierungen und pädagogische Praktiken im Spiegel neoliberaler Marktverhältnisse* wurde der spezifische institutionelle Umgang mit Differenz am Lernort Betrieb in den Blick

genommen. Im Fokus standen dabei Praktiken der Differenzmarkierung zum Thema ‚natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeit‘ im Zuge der Ausbildung geflüchteter Jugendlicher und die damit einhergehenden neoliberalen Zugriffe sowie normalisierenden Optimierungsadressierungen. Im Rahmen der Analyse des empirischen Materials wird deutlich, dass betrieblichen Markierungspraktiken entlang natio-ethno-kulturell kodierter (Nicht-) Zugehörigkeit eine zentrale Rolle in der Ausbildung geflüchteter Jugendlicher zukommt. Die Wirkmächtigkeit dieser Unterscheidungspraxen zeigt sich insbesondere auf der Ebene des Auswahlverfahrens, auf der etwaige Differenzkategorien aufgerufen werden, um die Ein- und Ausschlüsse am Ausbildungsmarkt zu legitimieren. Aber auch auf anderen betrieblichen Ebenen wird der Möglichkeitsraum der Jugendlichen maßgeblich durch betriebliche Rationalitäten bestimmt, die auf der Hierarchisierung konstruierter Gruppenzugehörigkeiten und dominanter Anpassungsaufforderungen an hegemoniale Strukturen basieren. Während die Jugendlichen trotzdem auch von betrieblichen Erfahrungen der Zugehörigkeit und der Verbundenheit mit Kolleg*innen im Rahmen der Arbeit erzählen, erweist sich der Lernort Berufsschule eher als Ort der Ausgrenzung entlang natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeiten. Die Jugendlichen zeigen sich in den Interviews kritisch und weisen auf rassistische Ausgrenzungspraktiken hin und entsprechende Zuschreibungen widerständig zurück. Sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule erfahren die Jugendlichen die Aufforderung, ihre Selbsttechniken an den Anforderungen des neoliberalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes auszurichten. Die Anlage zur Selbstoptimierung hinsichtlich Effizienz, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Flexibilität wird dabei kulturalisiert, wobei nicht alle ‚Kulturen‘ als optimierbar gelten. Es wird deutlich, dass die betrieblichen, aber auch die berufsschulischen, Markierungspraktiken nicht unbedingt einer schlüssigen Logik folgen, sondern dass Gruppenzugehörigkeiten mit zugeschriebenen arbeitsrelevanten Eigenschaften fast in opportunistischer Weise, und zwar je nach Legitimationsbedarf, konstruiert werden. Dennoch zeigt sich, dass Ausbilder*innen und Lehrkräfte in ihrer Argumentation immer auch an gesellschaftliche, politische, und mediale Diskurse anknüpfen, die ‚Kultur‘ als Verhaltensdeterminante für Menschen setzen und einer kulturrassistischen Logik folgen. Wie Steinbach/ Shure/ Mecheril (2020) am Beispiel Schule zeigen, wird im Rahmen der Analysen des empirischen Materials deutlich, dass auch die duale Ausbildung im Sinne von Goldbergs Theorie zum *Racial State* (ebd., 2002) dazu dienen kann, das Nationale zu konservieren und weiterzutragen, und zwar als stereotype Bilder eines natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘, die sich in betrieblichen und berufsschulischen Praktiken materialisieren und institutionell verfestigen. Der Möglichkeitsraum Jugendlicher, die den erläuterten normalisierenden Rationalitäten

ausgesetzt sind, wird im Rahmen des Übergangs in die berufliche Bildung und im Kontext von Ausbildung stark eingeschränkt. Die vorliegenden Analysen zeigen die Wirkmächtigkeit des funktionalen Zusammenspiels ökonomistischer und rassistischer Logiken (vgl. Kourabas/Kollender 2020). Der Aufruf zur Selbstausrichtung an betrieblichen Effizienzkriterien und zur Optimierung am neoliberalen Ausbildungssubjekt suggeriert, dass die Jugendlichen ihren Erfolg gemäß des Postulats der Bestenauslese selbst in der Hand haben, während Entscheidungen über Ein- und Ausschlüsse allerdings auf kulturrassistischen Deutungsmustern basieren, die sich außerhalb der Einflussnahmemöglichkeit der Jugendlichen befinden.

Bevor im Unterkapitel 5.4 die Möglichkeiten der kritischen Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals diskutiert werden, widmet sich das nächste Unterkapitel 5.3 zunächst in Kürze dem Thema der Berufswahlentscheidung bzw. Berufsorientierung Geflüchteter. Auch wenn dieser Aspekt nicht unmittelbar unter die Überschrift „Differenzmarkierende pädagogische Praktiken“ fällt, so ist er im Kontext der vorliegenden Arbeit doch sehr relevant. Denn die bereits dargestellten und diskutierten Markierungspraktiken, so zeigt das folgende Unterkapitel, üben durchaus einen Einfluss auf die Motive aus, die den Berufswahlentscheidungen der Jugendlichen zugrunde liegen.

5.3 Berufswahlverhalten als Widerstand? Berufsorientierung in Differenzverhältnissen

Fachliche und öffentliche Debatten zu den Gelingensbedingungen einer möglichst flächendeckenden und zeitgemäßen Berufsorientierung, um Schüler*innen auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt vorzubereiten, werden gegenwärtig immer häufiger auch unter der Überschrift von „Inklusion“, „Integration“ bzw. „Zuwanderung“ geführt (vgl. Hecker et al. 2020; Bylinski/ Rützel 2016; Nentwig 2018). Heister (2016) formuliert treffend:

„Eine ‚moderne‘ Berufsorientierung verfolgt das Ziel, junge Menschen in ihrem Berufswahlprozess individuell zu begleiten und zu unterstützen. Berufsorientierungsangebote sollen dabei an den individuellen (Lern-)Voraussetzungen der Schüler/-innen ansetzen, ihre Interessen und Bedürfnisse aufnehmen sowie ihre Stärken und Potenziale aufgreifen“ (ebd., 169).

Der Bedeutsamkeit von Berufsorientierung wird nicht nur aufgrund des wirtschaftlichen Nutzens betont, sondern auch als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen betrachtet (vgl. Deeken/ Butz 2010). Im Fokus stehen dabei prozessorientierte Verständnisse

von Berufsorientierung, welche die Komplexität der Aufgabe mitunter als „Berufs- und Lebensplanung“ und/oder „individuellen Lernprozess“ diskutieren. Die Perspektive von Jugendlichen auf Berufsorientierung wird mitunter über Studien herausgefunden, die nach den Motiven fragen, welche Berufswahlentscheidungen zugrunde liegen. Tillmann et al. (2014) teilen die Berufswahlmotive von Jugendlichen der Sekundarstufe I etwa in drei Hauptkategorien: *Intrinsische Motive* bündeln innere Beweggründe für den anvisierten Beruf (z. B. altruistische Motive, Interesse am Fachgebiet, Selbstverwirklichung). *Extrinsische Motive* heben hingegen auf soziale und ökonomische Nutzenerwartungen ab (Prestige des Berufs in der Bevölkerung oder der Peergroup, Verdienstmöglichkeiten) und *sicherheitsbezogene Motive* fokussieren die Zukunftssicherheit des Jobs (ebd., 54ff). Der Begriff der Berufsorientierung erfährt im Zuge der aktuellen Debatten eine Erweiterung hin zur „Berufs- und Lebensweltorientierung“ (Nentwig 2018, 32). Auch die Verantwortung der beteiligten Institutionen, wie (Berufs-)Schulen und Betrieben oder der Agentur für Arbeit, werden dabei miteinbezogen.

Das hier nur vage skizzierte Verständnis von Berufsorientierung wird, vor allem bezogen auf den Bereich Flucht, häufig von rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen konterkariert. Berufsorientierungsprozesse geflüchteter Jugendlicher müssen oftmals in sehr kurzen Zeiträumen unter rechtlich unsicheren Rahmenbedingungen und parallel zu anderen Lernaufgaben, wie dem Deutschlernen, stattfinden. Aspekte, wie die Selbstverwirklichung, die Anknüpfung an Vorerfahrungen oder der Wunsch nach einer bestimmten Einkommenshöhe, können dabei hinter Motiven zurückweichen, wie durch (berufliche) Bildung einfach „ein ‚normales‘ Leben führen zu können“ (Brücker et al. 2016, 33). Im Rahmen der Analyse des empirischen Materials berichteten einige Jugendliche von den Gründen, die sie zur Wahl des Ausbildungsberufs veranlasst haben. Die Erzählungen liefern Hinweise auf den Einfluss der Lebenssituation geflüchteter Jugendlicher, die mit Duldung in Deutschland leben müssen, sowie auf verschiedene Strategien des Umgangs mit Berufswahlentscheidungen.

Salman, der zuvor im Interview wiederholt von seinen Erfahrungen erzählt, in beruflichen, aber auch privaten Kontexten entlang der Differenzkategorie Sprache als Kind und als dumme Person adressiert zu werden („Überall wenn du gehst in Deutschland, wenn die Person kann nicht gut reden, die meisten behandeln so wie dumm“ Interview Salman, Pos.: 199-201), begründet seine Entscheidung für einen Ausbildungsberuf im naturwissenschaftlichen Bereich wie folgt:

„Und deswegen habe ich gedacht, wenn du [einen naturwissenschaftlichen Beruf] nimmst, kannst du auch irgendwie einmal mit Leute klarere klare Sache sagen, das ist so und so und wenn das so und so machen, ihr sieht, wenn die Leute was sehen und was und wenn du was erzählst, ist nicht gleich. Wenn die sehen, der kann das glauben. Beispiel, wenn sage ich ist zwei, zwei plus zwei ist vier, jeder weiß Kind. Denn die logisch, die sagen OH, das ist vier, Salman hat Recht“ (Interview Salman, Pos.: 977-1006).

Salmans Begründung für seine Berufswahlentscheidung besteht darin, dass er mit einer naturwissenschaftlichen Ausbildung eine Kompetenz erwirbt, die aufgrund der Fundierung auf logischen Fakten nicht von anderen infrage gestellt werden kann. Auch wenn er selbst den Kausalzusammenhang nicht herstellt, werden Salmans Aussagen an dieser Stelle aufgeführt, da sich aufgrund des gesamten Interviews das Bild abzeichnet, dass der Jugendliche aufgrund von Sprache, aber auch aufgrund von rassistischen Markierungen wiederholt auf unterschiedlichen Ebenen degradiert und abgewertet wird. Salman richtet seine Handlungen darauf aus, einen Beruf zu erlernen, durch welchen er über wissenschaftliches, scheinbar objektives und deshalb diskursiv anerkanntes und legitimes Wissen verfügt. Möglicherweise erhofft der Jugendliche, so der konstanten Infragestellung seiner Kompetenz durch Zuschreibungen von außen zu entgehen. Salmans Berufswahlverhalten kann somit als widerständiges Verhalten gelesen werden und als Beispiel dafür, dass Motive für eine Berufswahl auch in dem Wunsch begründet sein können, rassistischer und linguizistischer Verkennung zu entkommen.

Im Rahmen der Interviews wird an einigen Stellen deutlich, dass sich der Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen unter sehr eingeschränkten Rahmenbedingungen bewegt. Eine interessen geleitete Wahl ist, wie sich folgend zeigt, deshalb nicht immer möglich. So berichtet Aliou, welche Gründe dazu geführt haben, dass er sich von seinem eigentlichen Berufswunsch im kaufmännischen Bereich abgewandt und sich stattdessen im Bereich Logistik beworben hat:

„Nur wegen de-, weil ich, ich bin nicht mit meinen Abschluss hier gekommen und deshalb und wegen der Sprache auch. Ich kann nicht alles, auf einmal in die Richtung von Kaufmann reinkommen. Das konnt' ich nicht. Ja, ist, ist auch ein bisschen schwer als wie [Nennung Berufsbezeichnung; Branche: Logistik], aber sind eben gleich, haben die gleich, fast die gleiche, die gleiche Richtungen“ (Interview Aliou, Pos.: 193-203).

Aus Alious Erzählung wird nicht ganz deutlich, ob er ohne einen Schulabschluss nach Deutschland gekommen ist oder ob er seinen im Heimatland erworbenen Bildungsabschluss in Deutschland nicht nachweisen konnte. Beide Möglichkeiten können der Grund dafür sein, weshalb ihm der eigentlich angestrebte Bildungsweg verschlossen bleibt. Als zweiten Grund für den Richtungswechsel bei der Berufswahl nennt er die Sprache, womit er sich vermutlich auf seine Sprachkompetenz in Deutsch bezieht, die er als nicht ausreichend für den beruflichen Weg im kaufmännischen Bereich einschätzt. Die formalen Vorgaben für die Aufnahme einer Berufsausbildung, und zwar unabhängig vom konkreten Ausbildungsberuf, sehen keinen bestimmten Bildungsabschluss vor. Die Empfehlung für das Sprachniveau im Deutschen liegt je nach Ausbildungsberuf und Bundesland bei B1 oder B2 nach dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (BMWi 2021). Dem Interview ist nicht zu entnehmen, woher der Jugendliche sein Orientierungswissen hat oder ob er aus den genannten Gründen von Betrieben als Ausbildungsbewerber abgelehnt wurde. Alious Wissen um die spezifischen Barrieren beim Eintritt in den Ausbildungsmarkt, zu denen er auch die Sprache zählt, führen dazu, dass er sich in Richtung Niedriglohnsektor orientiert. Alious Einschätzung bezüglich seiner Chancen am Ausbildungsmarkt deckt sich mit empirischen Belegen, nach welchen Unternehmen als größte Hemmnisse bei der Beschäftigung von Menschen mit Fluchtbiografie unzureichende Deutschkenntnisse, mangelnde berufliche Fachkenntnisse sowie mangelnde Transparenz der im Ausland erworbenen Qualifikationen sehen (vgl. Flake et al. 2017, 4). Deutsch erweist sich hier auf der Ebene der Berufsorientierung mitunter als entscheidendes Differenzmerkmal. Das Wissen um Sprache als Selektionskriterium beim Eintritt in den Ausbildungsmarkt und möglicherweise auch die gemachten Erfahrungen veranlassen Aliou dazu, Selbsttechniken zu entwickeln, die dazu führen, dass er seine eigentlich hohen Bildungsziele entsprechend niedrig ansetzt.

Moussa, der ebenfalls eine Ausbildung im Bereich Logistik absolviert, strebt zu Beginn seiner Zeit in Deutschland eine Berufsausbildung im IT-Bereich an. Zunächst besucht er einen berufsvorbereitenden Bildungsgang an einer Berufsschule, in dem der Fokus auf Deutschförderung und Berufsorientierung liegt. Nachdem er in dieser Zeit insgesamt sechs Praktika in fünf verschiedenen Berufszweigen absolviert hat, die alle nicht zu einem Ausbildungsvertrag führten, erhält er ein Ausbildungsplatzangebot im Bereich Logistik, das er annimmt. Die Begründung für seine Entscheidung erläutert er im Interview wie folgt:

„Mhh ja, am Anfang ja kannte ich gar nichts auf Deutsch. Hab ‘ ich, ja diese Klasse war so, wenn die Neue kommen, die kommen in unsere Klasse, dann müssen wir trotzdem

wieder von vorne zurück. Hab‘ ich erste halbe Jahre so gemacht, dann kommen Neue, dann wieder anfangen und dann zweite Jahre auch die Gleiche. Dann hab‘ ich gesagt ich will nicht mehr in diese Schule bleiben, ich will hier weg“ (Interview Moussa, Pos.: 82-97).

„Am Anfang war es [Logistik] nicht meine Wunschberuf oder sowas. Will ich nicht auch nicht mehr zur Schule gehen“ (Interview Moussa, Pos.: 201-221).

Moussa, der zuvor davon erzählte, im berufsvorbereitenden Bildungsgang wiederholt als Übersetzer adressiert worden zu sein, begründet seine Entscheidung für den Beruf im Bereich Logistik nicht mit persönlichem Interesse, sondern mit den Unzulänglichkeiten des Bildungsgangs, die ihn daran hindern, seinen eigenen Bildungsaspirationen und beruflichen Zielen nachzugehen. Er macht die Erfahrung, dass im Rahmen des Deutschunterrichts dann jedes Mal von vorne begonnen wird, wenn neue Mitschüler*innen in die Klasse aufgenommen werden. Eine methodisch-didaktische Berücksichtigung der unterschiedlichen Sprachkompetenzen im Deutschen findet nicht statt und die Schüler*innen werden durch diese Praktik als homogene Gruppe adressiert und nicht als Individuen auf unterschiedlichen Kompetenzstufen des Deutschlernens begriffen. Moussa sieht für sich kein Fortkommen und es ist für ihn keine Option, den Bildungsgang länger als notwendig zu besuchen. Parallel zu den frustrierenden Erfahrungen in der schulischen Berufsvorbereitung macht Moussa wiederholt die Erfahrung, zwar für Praktika eingestellt zu werden und gute Zeugnisse für seine Leistungen zu erhalten, jedoch trotzdem keinen Ausbildungsplatz zu bekommen. Entgegen seinem eigentlichen Wunsch, im IT Bereich zu arbeiten und so an seine Vorerfahrungen aus dem Heimatland anzuknüpfen, entscheidet er sich für einen Ausbildungsplatz im Logistikbereich bei einer Firma, die aktiv um geflüchtete jugendliche Auszubildende wirbt, da Ausbildungsstellenbewerber*innen fehlen.

Die Motive für die Berufswahlentscheidung von Aliou und Moussa sind zwar unterschiedlich, doch beide sind durch die eingeschränkten Möglichkeiten, die sich durch ihre Duldung und ihre Migrationserfahrung ergeben, dazu gezwungen, ihre Bildungsaspirationen zurückzufahren und einen Ausbildungsberuf zu ergreifen, der hinsichtlich der Arbeitsverhältnisse und des zu erwartenden Einkommens prekärer einzustufen sind als die eigentlich anvisierten Wunschberufe.

Aliou und Moussa erzählen im Interview von der Absicht, sich nach dem Abschluss der Ausbildung weiterqualifizieren zu wollen und die Ausbildung nur als eine Übergangslösung zu betrachten.

„Mein Ziel war Kaufmann zu werden. Und das ist auch immer noch mein Ziel. [...] Ja. Nach der Ausbildung von [Nennung Berufsbezeichnung] kann ich Weiterbildung zum Kaufmann machen“ (Interview Aliou, Pos.: 183-189).

„Wenn ich mein ganze Leben [im Ausbildungsberuf] arbeite, ne. Das will ich nicht. Aber danach kann ich vielleicht Abendschule machen und Abschluss haben“ (Interview Moussa, Pos.: 455-457).

Das Berufswahlverhalten an die machtvollen Strukturen und dominanten Marktverhältnisse anzupassen, muss nicht immer eine Übernahme hegemonialer Forderungen bedeuten. Wie die Beispiele zeigen, kann es durchaus auch eine Form des Widerstandes sein, sich temporär den Rahmenbedingungen anzupassen, um dann die eigentlichen Bildungsaspirationen wiederaufzunehmen, sobald sich der eigene Möglichkeitsraum durch den Ausbildungsabschluss und damit auch durch einen rechtlich sichereren Aufenthaltsstatus erweitert hat.

Nichtdestotrotz sollte es nicht die Aufgabe der Jugendlichen sein, etwaige Umwege in Kauf nehmen zu müssen, denn nicht alle Jugendlichen verfügen über die hierfür notwendigen Ressourcen und Resilienz. Vielmehr gilt es, institutionelle Strukturen zu schaffen, die den Jugendlichen die Zeit und die Möglichkeit einräumen, ihre Berufswünsche zu entwickeln und zu festigen, um sich dem Ideal des o.g. Zitats zu ‚moderner‘ Berufsorientierung nicht nur für Jugendliche anzunähern, die selbstverständlich als Teil der deutschen Mehrheitsgesellschaft gelesen werden. Dazu gehört es auch, Möglichkeiten inklusiver und differenzsensibler Berufsorientierung auf empirischer Grundlage zu diskutieren und entsprechende Konzepte für die Praxis zu entwickeln (vgl. Heinemann/ Staden 2020). Die Unterstützung hinsichtlich der Umsetzung der Berufswünsche erfordert dabei nicht nur eine professionelle Beratung und Begleitung (vgl. Hecker et al. 2020), sondern auch Aspekte, wie die Vereinfachung der Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen und die Öffnung des Ausbildungsmarktes für Jugendliche, die zunächst nicht den betrieblichen Normalitätserwartungen entsprechen. Letzteres, also die Frage nach einer institutionellen Öffnung des Ausbildungsmarktes und seiner (Bildungs-)Institutionen, berührt auch Aspekte der Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals. Vor dem Hintergrund der diskutierten Analyseergebnisse wird deutlich, dass ein Abbau diskriminierender Strukturen und Praktiken im Ausbildungssystem eng mit einer bedarfsgerechten Aus- und Weiterbildung von Ausbilder*innen in ihrer institutionellen Eingebundenheit verwoben ist.

Das nächste Unterkapitel beschäftigt sich deshalb in zwei Schritten mit dieser Thematik. Bevor

die Möglichkeiten (rassismus-)kritischer Professionalisierung von betrieblichem Ausbildungspersonal in den Blick geraten, wird in einem ersten Schritt unter der Perspektive des „Nichtgesagten“ in den Interviews mit Ausbilder*innen der Frage nach den zentralen Fortbildungsbedarfen für diese Gruppe nachgegangen.

5.4 Zur Rolle des ‚Nichtgesagten‘ und Implikationen für eine kritische Professionalisierung von betrieblichem Ausbildungspersonal

Die Debatte um eine adäquate (berufs-)pädagogische Qualifizierung von betrieblichem Bildungspersonal flammt seit einigen Jahren unter den Überschriften des drohenden Fachkräftemangels, der demografischen Entwicklungen und der steigenden Akademisierung wieder auf. Dies umfasst unter anderem Versuche, zukunftsweisende Kompetenzprofile für Ausbilder*innen zu entwickeln, und Diskussionen darüber, wie Betriebe sich zukünftig auf die Ausbildung von als nicht ausbildungsreif markierten Bewerber*innen, also von betrieblichen Normalitätserwartungen abweichenden Jugendlichen, einstellen können. „Branchenübergreifend wird in den Betrieben die Auffassung vertreten, Ausbilden sei heute pädagogisch anspruchsvoller geworden“ (Brater/ Wagner 2008, 7). Ein Blick in die Praxis von Betrieben, die geflüchtete Jugendliche ausbilden, zeigt, dass Abweichungen von betrieblichen Normalitätserwartungen pädagogische Praktiken nach sich ziehen, die auf Normalisierung abzielen. Ausbilder*innen adressieren die Jugendlichen in neoliberalen Duktus mit Optimierungsaufforderungen hin zu der als legitim markierten Berufssprache Deutsch oder zu vermeintlich deutschen Arbeitsstandards. Erfüllen die Jugendlichen die einseitigen Anpassungsaufforderungen nicht, kann dies weitreichende (berufs-)biografische Folgen für sie nach sich ziehen, wobei auf den Ausbilder*innen kein Legitimierungsdruck lastet, ihre Ein- und Ausschlussentscheidungen begründen zu müssen (vgl. auch Unterkapitel 5.1 und 5.2). Um der Frage nachzugehen, an welchem Punkt die Qualifizierung von Ausbilder*innen ansetzen kann, um die Arbeit mit den Auszubildenden pädagogisch adäquater und damit verantwortlicher zu gestalten, soll in diesem Kapitel der Blick auf die ‚Auslassungen‘ in den geführten Interviews mit Ausbilder*innen gerichtet werden. Das Nichtgesagte kann Hinweise auf das Nichtbewusste liefern, das insbesondere im Kontext (rassismus-)kritischer Professionalisierungsansätze sichtbar und damit auch zum Gegenstand von Reflexion gemacht werden kann. De-thematisiert wird interessanterweise insbesondere die eigene pädagogische

Verantwortung als Ausbilder*in und damit auch die eigene Involviertheit in bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft.

Bevor das empirische Material unter dem Blickwinkel des Nichtgesagten analysiert wird (Kapitel 5.4.1.1 und 5.4.1.2), widmet sich das Unterkapitel 5.4.1 zunächst der vergangenen und gegenwärtigen (berufs-)pädagogischen Debatte um die pädagogische Qualifizierung von Ausbilder*innen. Die Fortbildungsbedarfe, die anhand der Analyse der Interviews ermittelt werden, veranlassen zu einem genaueren Blick auf die Kernelemente (rassismus-)kritischer und differenzsensibler Professionalisierung (Unterkapitel 5.4.2). Anschließend (Unterkapitel 5.4.3) werden die Möglichkeiten der Verankerung (rassismus-)kritischer Qualifizierungselemente für betriebliches Ausbildungspersonal diskutiert. Das Unterkapitel schließt mit einem Zwischenfazit zur Professionalisierung von betrieblichem Ausbildungspersonal (Unterkapitel 5.4.4)

5.4.1 Pädagogische Qualifizierung von Ausbilder*innen

Nicht immer waren Ausbilder*innen dazu verpflichtet, ihre pädagogische Qualifizierung nachzuweisen. Erst seit 1972 besteht über die Ausbildereignungsverordnung im Berufsbildungsgesetz die formale Regelung über den zu erbringenden Nachweis arbeits- und berufspädagogischer Kenntnisse (vgl. Tenberg/ Richterich 2017, 4). Seit diesem Zeitpunkt vollzog sich wiederholt ein Wandel im Verständnis der Rolle des ausbildenden Personals, das anfangs eher durch die Funktion des Anleitens und Vormachens geprägt war und sich gegen Ende der 1990er Jahre vor dem Hintergrund der Debatte um Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen in Richtung von Begleitung und der Vermittlung von Problemlösefähigkeit und Selbstständigkeit entwickelte (vgl. Sendelbeck 2009, 17). Aufgrund mangelnder Ausbildungsbereitschaft von Betrieben zu Beginn der 2000er Jahre wurde die AEVO auch auf Drängen von Wirtschaftsvertreter*innen zwischen 2003 und 2008 zeitweise ausgesetzt, und zwar in der Hoffnung, durch die Abschaffung der verpflichtenden Qualifizierungsanforderung an Ausbilder*innen eine bürokratische Hürde für Betriebe abzubauen (vgl. Tenberg/ Richterich 2017, 6). Da diese Abschaffung die betriebliche Bereitschaft auszubilden eher nur gering erhöhte und die qualitativen Einbußen verhältnismäßig hoch ausfielen, wurde die AEVO im Jahr 2008 wieder eingeführt (ebd.). Zusätzlich zur Wiedereinführung der AEVO wurden zwei weitere Professionalisierungsvarianten konzipiert und implementiert: „Geprüfte*r Aus- und Weiterbildungspädagog*in“ und „Geprüfte*r Berufspädagog*in“. Bei diesen beiden Weiterbildungsoptionen handelt es sich nicht um gesetzlichen Anforderungen an betriebliches Ausbildungspersonal, sondern um ein freiwilliges Angebot, das entgegen den ursprünglichen Erwartungen nur geringen Anklang bei Unternehmen und Betrieben fand und findet (vgl. Grollmann/ Ulmer 2020, 534).

Aktuell werden Qualifikationsanforderungen an Ausbildungspersonal vor allem vor dem Hintergrund des drohenden Fachkräftemangels, der demografischen Entwicklungen und des Trends hin zur Akademisierung diskutiert. Vor allem kleine und mittelständische Unternehmen spüren dies an der sinkenden Anzahl an Bewerber*innen. Arbeitgeber*innen nehmen Ausbildungsstellenbewerber*innen zudem häufig als defizitär in ihrer individuellen

Ausbildungsreife wahr²⁷. Aus den Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen resultieren dabei zwangsläufig auch Veränderungen für Betriebe:

„Zum einen werden sie [die Betriebe] mehr und mehr um ihre künftigen Auszubildenden konkurrieren müssen. [...] Zum anderen werden Betriebe verstärkt darauf angewiesen sein, Jugendliche mit schwächeren Eingangsvoraussetzungen auszubilden. Aus dem höheren Förderbedarf dieser Jugendlichen resultieren nahezu zwangsläufig auch höhere Anforderungen an die pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals“ (Ebbinghaus/ Ulmer 2010, 38).

Dabei gewinnt die pädagogische Qualifizierung von ausbildendem Personal insbesondere vor dem Hintergrund der migrationsgesellschaftlichen Realität an Relevanz. Sind Betriebe dazu in der Lage, ihre eigenen Normalitätsvorstellungen und Maßstäbe zu überdenken, können sie nicht nur ihre Handlungsfähigkeit in Sachen Mangel an Ausbildungsstellenbewerber*innen wiederherstellen und sich damit selbst ‚ausbildungsreif‘ machen (Tenberg/ Richterich 2017, 3). Es ist zu vermuten, dass auch die Hürden beim Zugang zu Ausbildung und die Gefahr des Ausbildungsabbruchs für Jugendliche bei entsprechender betrieblicher Professionalisierung dann geringer ausfallen. Nicht zuletzt zeigt sich dies durch die Wiedereinführung der AEVO im Jahr 2008. Die Wirkungsanalyse der Aussetzung der AEVO stellt zu den qualitativen Effekten der Aussetzung fest:

„Qualitative Auswirkungen der Aussetzung der AEVO lassen sich vor allem hinsichtlich des Ausbildungserfolgs feststellen. So zeigen die Ergebnisse der Betriebsbefragung, dass Ausbildungsabbrüche – unabhängig von der Betriebsgröße und dem Wirtschaftszweig – häufiger in den Betrieben auftreten, die über kein nach AEVO qualifiziertes Personal verfügen und die selbst angegeben hatten, dass ihnen die Aussetzung der AEVO den Einstieg in die Ausbildung erleichtert habe. Diese Betriebe klagen auch häufiger über Schwierigkeiten und schlechtere Noten ihrer Auszubildenden in den Prüfungen“ (Ulmer et al. 2008, 4).

Der berufspädagogische Diskurs um die Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals nimmt viele relevante Aspekte in den Blick. Diese umfassen die Forderung nach einer verstärkten Vermittlung pädagogischer Prozesskompetenz, die konzeptionelles und bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, didaktisches Konzeptions- und Planungswissen, Fähigkeit zur Strukturierung von Lerngelegenheiten, Diagnostizieren, Prüfen und Bewerten umfasst (vgl. Faßhauer 2017, 7). Aber auch der Reflexion als theoriegeleitetem

²⁷ Kritische Auseinandersetzungen mit dem Ausbildungsreifekonzept finden sich u.a. in: Hormel (2013); Bücken/Thielen/Schläger (2016); Handlmann/ Schütte/Thielen (2019).

Nachdenken und Begründen des eigenen pädagogischen Handelns wird ein hoher Stellenwert beigemessen, und zwar vorrangig mit dem Ziel, sich durch Reflexionsprozesse von unmittelbarem Handlungs- und Entscheidungsdruck zu entlasten (ebd.). Andere Autor*innen fokussieren bei der Frage nach den notwendigen Kompetenzen für ausbildendes Personal das rechtliche Basiswissen, die Orientierung der Ausbildung an den Arbeits-/ Geschäftsprozessen, die Kooperation mit der Berufsschule, die Verfahren zur Auswahl geeigneter Bewerber*innen und den umfassenden Bereich des lebenslangen Lernens (vgl. Ulmer et al. 2008, 4). Mitunter soll durch den Blick auf die pädagogische Motivation von Ausbilder*innen, die mit als leistungsschwach wahrgenommenen Jugendlichen arbeiten, ein Charakteristika-Profil bzw. ein theoretischer Prototyp einer*s Ausbilder*in entwickelt werden, um der Frage nachzugehen, welche Typen von Ausbilder*innen zukünftig gebraucht werden, um den Herausforderungen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt angemessen begegnen zu können (vgl. Tenberg/ Richterich 2017, 8ff). Die Rolle der Ausbilder*innen, so die berufspädagogische Beobachtung, verändert sich in Richtung Begleiter*in oder Bildungscoach. Die neuen Anforderungen, die diese Veränderung im Feld der Personal- und Organisationsentwicklung mit sich bringen, müssen in die Qualifizierung des ausbildenden Personals integriert werden (vgl. Pätzold 2013, 47).

Wenngleich die wissenschaftlichen und berufspädagogischen Beiträge zur Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals die sehr bedeutsamen Aspekte dieser verantwortungsvollen Tätigkeit in den Blick nehmen, zeigt sich anhand des empirischen Materials der vorliegenden Studie, dass darüber hinaus differenzsensible und machtkritische Professionalisierungsansätze im Kontext der beruflichen Bildung explizit Berücksichtigung finden sollten. Untermauert wird die Relevanz zudem durch wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu Diskriminierung in und am Übergang in die berufliche Bildung (vgl. Scherr/ Janz/ Müller 2015; Schneider/ Yemane/ Weinmann 2014). Ebenso liefern die Interviews Hinweise auf ein fehlendes pädagogisches Selbstverständnis in der Funktion als Ausbilder*in. Beide Ebenen, das pädagogische Selbstverständnis sowie die Involviertheit in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, werden folgend fokussiert.

5.4.1.1 Auslassungen: Ausbilder*innen als Pädagog*innen

Anhand der Analyse des empirischen Materials wird deutlich, dass die interviewten Ausbilder*innen ihre persönliche pädagogische Haltung tendenziell nicht zum Gegenstand kritischer Reflexion machen. Im Folgenden wird anhand von Interviewsequenzen

herauskristallisiert, dass die interviewten Ausbilder*innen ihre Rolle im Betrieb nicht unbedingt als eine pädagogische wahrnehmen. Insbesondere Aspekte pädagogischer Verantwortung werden im Verlauf der Interviews de-thematisiert. Nicht zuletzt ist ein Selbstverständnis als Pädagog*in wichtig, um das eigene Handeln als *pädagogisches* Handeln in den Blick nehmen und es zum Gegenstand kritischer Reflexion machen zu können.

Die Rolle der pädagogischen Verantwortung

Die erhobenen Daten aus den Interviews mit Ausbilder*innen liefern wiederholt Hinweise darauf, dass diese den Auswahl- und auch Ausbildungsprozess der geflüchteten Jugendlichen in ihrem Betrieb nur bedingt begleiten. Zum Auswahlverfahren erzählt der Ausbilder:

„Der eine war auch, glaub ich, zweimal unpünktlich. Das haben wir dann auch als, ähm, negativ bewertet. Ähm, ja, und einer hat glaub‘ ich gar nichts gefragt. Der hat immer nur gemacht. Aber hundertprozentig kann ich‘ s auch nicht sagen, weil, das haben dann wieder die Azubis von mir betreut. Da hab‘ ich denn, ich hab‘ da zwar gesessen und hab‘ das so ‘n bisschen mitbekommen aber, die eigentlich Entscheidungen kamen dann von den Azubis“ (Interview Ausbilder, Pos.: 27-29).

Der Ausbilder versucht, im Interview die Situation des Auswahlverfahrens und die Gründe für und gegen eingeladene Bewerber*innen zu verdeutlichen. Die Analyse der Kriterien, nach welchen der Erzählung nach ausgewählt wurde, soll an dieser Stelle vernachlässigt werden. Vielmehr geht es um die Rolle des Ausbilders im Auswahlverfahren. Es wird deutlich, dass dieser sich nicht aktiv an der Auswahl der Jugendlichen beteiligt hat, sondern vorrangig körperlich anwesend war. Die Entscheidungsverantwortung überträgt der Ausbilder den Auszubildenden, die bereits im Betrieb tätig sind und die auch das Auswahlverfahren begleiten. Es wird nicht ersichtlich, dass die Auswahlkriterien, welche von den Auszubildenden bei der Entscheidung über die Einstellung eines Bewerbers angelegt wurden, vorab mit dem Ausbilder nach einer bestimmten Logik festgelegt und abgesprochen wurden. Im Interview mit der Ausbilderin sind ähnliche Argumentationsmuster im Rahmen der Erzählung über das Auswahlverfahren zu finden.

„Ja. Also, das Auswahlverfahren, das wurde ja schon vorbereitet, vom [Ausbildungszentrum]. Und zwar hatten die einige Bewerbungen bekommen und haben nach Schrift, nach den ganzen Bewerbungen haben die schon ausge/ vorsortiert. Wer,

wie lange schon hier ist und Deutschkurse hat. Also wie genau ausgesucht wurde, weiß ich jetzt gar nicht“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 27).

Wie bereits erläutert wurde, wurde eine Vorauswahl der Bewerber*innen durch das Ausbildungszentrum vorgenommen, über welches das Ausbildungsprojekt für Geflüchtete organisiert wurde²⁸. Bezug nehmend darauf, macht die Ausbilderin deutlich, dass sie über kein Wissen darüber verfügt, wie die Vorauswahl an Bewerber*innen genau stattgefunden hat. Sie artikuliert weder in der ausgewählten, noch in anderen Sequenzen des Interviews ein Verlangen nach mehr Kommunikation mit dem Ausbildungszentrum bezüglich der Transparenz der Auswahlkriterien oder des Ablaufs des Verfahrens insgesamt. Auch die institutionellen Routinen, die in der Zusammenarbeit mit dem Ausbildungszentrum möglicherweise Transparenz schaffen, werden nicht thematisiert. Bezüglich der Auswahlentscheidung nach Durchführung des betrieblichen Teils des Auswahlverfahrens erläutert sie:

„Und wie hast du dann die Entscheidung getroffen?“

„Die Entscheidung hab‘ ich nicht allein getroffen. Das war auch gut so. Ich war bei diesen drei Tagen nur einen Tag dabei, das hatte organisatorische Gründe. Und, meine Auszubildenden, meine Gesellin und [Leiterin Ausbildungsprojekt] waren mit daran beteiligt“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 36-38).

Die Ausbilderin ist nur an einem von drei Praktikumstagen anwesend gewesen. Ebenso wie dies auch im Betrieb des Ausbilders der Fall war, wird die Verantwortung für die Auswahl maßgeblich in die Hände der Auszubildenden, einer Gesellin und der Leiterin des Ausbildungsprojekts gelegt. Der Übertrag der Verantwortung für die Durchführung der Bewerber*innenauswahl auf Auszubildende ist deshalb problematisch, da Bewerber*innenauswahl und Einstellungsverfahren in der Regel diversen Anforderungen unterliegen, die ein entsprechendes Wissen voraussetzen. Im weiteren betrieblichen Kontext scheint es keine Regelungen dafür zu geben, wie die Bewerber*innenauswahl bei Abwesenheit der zuständigen Ausbilderin geregelt werden soll. Die Entscheidung darüber, dass der Jugendliche Hamza den EQ-Platz bekommt, wird dann vorrangig von den Auszubildenden getroffen:

²⁸ Siehe Kapitel 5, Fußnote 17.

„Und er [Hamza] ist dann derjenige gewesen, wo die Auszubildenden, die das überwiegend auch betreut haben, an dem Tag, die sind nämlich von einen zum anderen gegangen und haben Fragen beantwortet. Und, die haben dann gesagt: "Der fällt einfach auf, weil egal was ist, egal wo wir gerade sind, der kommt. Der kommt, und fragt uns, äh, wenn er nicht weiterkommt. Und die meisten waren höflich und haben an ihrer Werkbank gestanden und gewartet und gesagt: Okay. [...] Und letztendlich war das ausschlaggebend, dass wir uns für ihn entschieden haben“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 33-40; 50).

Die Beobachtung der Auszubildenden und deren Einschätzung über das Frage-Verhalten der Bewerber*innen werden zum ausschlaggebenden Grund für die Einstellung von Hamza. Die Ausbilderin übernimmt die Vorentscheidung der Auszubildenden, die in ihrer Abwesenheit getroffen wurde, ohne diese erkennbar zu hinterfragen. Das Material liefert keinen Hinweis darauf, dass sie sich als die für den Auswahlprozess als pädagogisch Verantwortliche wahrnimmt. In der ausgewählten Interviewsequenz ist ebenfalls nicht erkennbar, dass das Verhalten der Bewerber*innen bezüglich des Nachfragens bei Problemen kritisch auf seine Gründe hinterfragt wird. Dies gilt etwa für die Rahmenbedingungen, mit welchen die Bewerber*innen als unbegleitete minderjährige Geflüchtete mit Duldung auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz konfrontiert sind und die in Bewerbungs- und Prüfungssituationen einen hohen Druck und große Unsicherheit verursachen können. Ebenso wird ausgeblendet, dass es globale und regionale Kontexte gibt, in welchen Arbeitsabläufe und Zuständigkeiten stark hierarchisiert sind und Nachfragen nicht erwünscht bzw. nicht üblich sind. Nicht zuletzt wird auf etwaige Bedingungen auch in Informationsmaterialien für Betriebe hingewiesen, deren Ziel es ist, Betriebe in puncto Beschäftigung von Geflüchteten zu sensibilisieren. Dort lesen sich explizit Hinweise wie diese:

„Ebenfalls ist hilfreich, allen Mitarbeitenden zu verdeutlichen, dass Nachfragen bei Nichtverstehen einer Anweisung etwas ganz Normales ist. Neben dem expliziten Thematisieren dieser Information ermöglichen auch offene Fragen, dass sich das Gegenüber traut, doch noch einmal nachzufragen. Statt ‚Hast du alles verstanden?‘ (geschlossene Frage), formulieren Sie stattdessen eher ‚Was darf ich dir nochmal erklären?‘ (offene Frage)“ (basis & woge e.V. 2019, 20).

Es deutet sich bereits an, dass die interviewten Ausbilder*innen nicht in Strukturen eingebettet sind, die sie von fachlichen Aufgaben entlasten, um ihrer Verantwortung als Pädagog*innen

gerecht zu werden. Diese Lesart verdichtet sich bei einem weiteren Blick in das erhobene empirische Material.

Die Rolle struktureller und institutioneller Rahmenbedingungen

In der Erzählung des Ausbilders zum Auswahlverfahren wurde deutlich, dass dieser sich in diesen Prozess nicht aktiv einbringt. Der Ausbilder sieht sich im Interview zunächst nicht dazu veranlasst, seinen Rückzug aus der Auswahl-situation zu rechtfertigen, bis er von mir als Interviewerin direkt darauf angesprochen wird:

„Okay. Und warum haben Sie das SO rum gemacht?“

„Weil ich auch andere Sachen zu tun hab. Das ist nun mal so. Ich bin ja nicht nur Ausbilder, ich mach‘, arbeite auch im [Computerzentrum] als Fachberater für den Höchstleistungsrechner in [Stadt1] und [Stadt2]. Ähm, arbeite noch in wissenschaftlichen Funktionen teilweise für andere Leute im Haus und da ist manchmal nicht so die Zeit drin, sich um alles zu kümmern“ (Interview Ausbilder, Pos.: 27-35).

Der Ausbilder verweist darauf, dass er nicht hauptberuflich als Ausbilder tätig sei, sondern auch weitere Aufgaben im Betrieb zu erfüllen habe, die seine zeitlichen Ressourcen einfordern. Die strukturellen Rahmenbedingungen ermöglichen es ihm deshalb nicht, „sich um alles zu kümmern“, also auch nicht, den Auswahlprozess hauptverantwortlich zu begleiten. Die Zurückweisung der eigenen Verantwortung durch den Verweis auf die hohe Arbeitsbelastung und die Übertragung dieser Verantwortung auf die Auszubildenden erweisen sich in der hier gewählten Lesart als ein fehlendes Selbstverständnis des Ausbilders für seine Rolle als pädagogisch Verantwortlicher in der Auswahl-situation. In der Erklärung für seine Nichtbeteiligung thematisiert der Ausbilder nicht, dass er es als seine Aufgabe empfunden hätte, den Auswahlprozess pädagogisch zu begleiten, zumal er ja körperlich anwesend war. Die Doppelfunktion als Facharbeiter und Ausbilder, auf die in der Interviewsequenz Bezug genommen wird, ist kein Einzelfall und muss bei der Frage nach adäquater Professionalisierung Berücksichtigung finden. Über 90% des ausbildenden Personals nimmt Aufgaben sowohl als Fachkraft als auch als Ausbilder*in wahr. Das berufliche Selbstverständnis liegt dabei in erster Linie auf der Seite der Fachkraft und erst nachrangig auf der Seite der*s (Berufs-)Pädagog*in (vgl. Grollmann/ Ulmer 2020, 536f).

Sowohl der Ausbilder als auch die Ausbilderin thematisieren den Umstand, dass die strukturellen Anforderungen an sie in ihrer Doppelfunktion als Facharbeiter*innen und Ausbilder*innen ein höheres Engagement bei der Begleitung der Auszubildenden nicht erlauben, wie in der folgenden Sequenz aus dem Interview mit der Ausbilderin noch einmal deutlich wird. Dem Interview ging eine mehrwöchige Hospitationsphase im Betrieb voraus, auf die ich als Interviewerin in der Frage verweise:

„Mir ist auch immer wieder aufgefallen, dass die Azubis aus dem dritten Lehrjahr, den Azubis aus dem ersten Lehrjahr, und dann natürlich auch Hamza als EQ-ler, helfen bei der praktischen Arbeit oder, dass sie sogar auch Anweisungen geben. Kannst du dazu noch was erzählen?“

„Ja. Ich würde das anders auch gar nicht machen können. Weil, wir haben viel zu viele Aufträge, die ganz verschieden sind. So. Und ich kann nicht überall, wenn ich jetzt von Werkbank zu Werkbank laufen würde und dieses, also mein Wissen jetzt, an alle einzeln immer abgeben würde, dann wär‘ ich die ganze Zeit nur unterwegs. Und ich würde hier noch im Büro sein, mit den Kunden noch reden, telefonieren müssen, und, und, und. Ich glaub ich wär‘ nur noch gestresst und fertig. So. Und damit eben das nicht passiert, verteil‘ ich das. Ich verteile auf möglichst viele Schultern, das was ich hier an Wissen hier verteilen muss, oder das, was wir einfach auch brauchen[,] um die Arbeiten zu machen. Das steckt dahinter. [...] So. Ich steh einfach ziemlich alleine da. Ich müsste das wirklich sonst alles alleine machen“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 77-78).

In der ausgewählten Interviewsequenz wird deutlich, dass die Ausbilderin im Betrieb mehrere Funktionen zugleich erfüllt. Um das hohe Maß an Workload überhaupt bewältigen zu können, überträgt sie bereits Auszubildenden die Verantwortung für pädagogische Aufgaben. Betriebliche Strukturen oder Rahmenbedingungen, die dazu dienen, die Ausbilderin zu entlasten, werden im Interview nicht benannt. Es scheint, dass die Ausbilderin den Anforderungen ihrer diversen Funktionen mit den verschiedensten Verantwortungsbereichen aufgrund der Überlastung und der fehlenden Unterstützung nicht gerecht werden kann. Um jedoch ein pädagogisches Selbstverständnis und eine kritisch-professionelle Haltung zum eigenen pädagogischen Handeln entwickeln zu können, bedarf es Raum und Zeit. Die Verantwortung, diese Bedingungen zu schaffen, kann nicht allein auf den Schultern von Einzelpersonen lasten. Es muss zur institutionellen Aufgabe werden, die Professionalisierungsbedarfe zu erkennen und entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu

stellen. Berufspädagogische Studien weisen allerdings nach, dass Qualifizierungsangebote für Ausbilder*innen umso weniger in Anspruch genommen werden, je umfangreicher und zeitintensiver sie gestaltet sind. Der Bedarf in der betrieblichen Praxis liegt bei den Weiterbildungsmaßnahmen, die sich schnell realisieren lassen und vorzugsweise mit betrieblichen Arbeitsprozessen verknüpft werden können (vgl. Weiß 2003, 57).

Die Interviews lassen die Lesart zu, dass das Handeln der Ausbilder*innen maßgeblich von mehr oder weniger spontanen „Verteilungs-Routinen“ bestimmt ist, die dazu dienen, der hohen Arbeitsbelastung standzuhalten, indem (pädagogische) Verantwortung abgegeben wird. Bei der „Das ist nun mal so“-Argumentation, die vom Ausbilder formuliert wird, handelt es sich nicht nur um eine Zurückweisung von Verantwortung, sondern auch um die Weigerung, institutionelle Routinen zu erklären und zu legitimieren:

„Institutional talk is often about ‘how we do things here’, where the very claim of a ‘how’ does not need to be claimed. We might describe institutionalization as ‘becoming background,’ when being ‘in’ the institution is to ‘agree’ with what becomes background” (Ahmed 2012, 25).

Institutionelle Routinen lassen problematische Strukturen und Abläufe einfach im Hintergrund verschwinden. Zur Bearbeitung der Themen, die sich hinter diesen Routinen verbergen, müssen diese in den Vordergrund gerückt und kritisch hinterfragt werden.

Die Rolle des Qualifizierungsweges von Ausbilder*innen

Die Qualifizierungsgrundlage und die Ursprungsmotivation der beiden Interviewpartner*innen sind unterschiedlich. Ihren Weg zur Tätigkeit als Ausbilder*in beschreiben sie wie folgt:

„Wie bist du dazu gekommen, Ausbilderin zu werden?“

„Ja, ich hab‘ schon jahrelang als Tischlerin gearbeitet und hab‘ in Projekten gearbeitet, wo wir für Kindergärten und Schulen gearbeitet haben und Möbel hergestellt haben. Und das war ‘ne Maßnahme, wo ich vom Arbeitsamt Teilnehmer bekommen habe [...]. Und das hat damals schon unheimlich Spaß gemacht. [...] Und ich hab‘ damals immer schon gedacht: "Ah, das ist schade, dass ich die eben nicht weiter begleiten kann oder richtig ausbilden kann." Das war für mich immer so ‘n Ziel. Ich hab‘ dann damals die Ausbildereignungsprüfung, wir mussten dann irgendwann, weil ich ja eben NUR Tischlerin war, mussten wir damals die Ausbildereignungsprüfung machen. Das ist halt ein Bestandteil der Meisterprüfung und ist eben auch schon ‘ne große Hilfe, um Leuten, um zu gucken, wie kann ich Wissen weitergeben“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 7).

Die Ausbilderin beschreibt ihre persönliche und auch pädagogische Motivation, die sie dazu veranlasst, die Ausbildereignungsprüfung zu absolvieren. Sie möchte sich der Aufgabe widmen, Menschen in ihrer Ausbildung bis zum Abschluss zu begleiten. Der Weg des Ausbilders in die Ausbilderrolle eröffnet sich durch einen Zufall:

„Also, wir hatten mal ‘nen Praktikanten und der hat sich eigentlich ganz gut gemacht. Und der hatte sein Abi abgebrochen und musste dann ein Jahr Praktikum machen, um danach die Hochschulqualifikation zu kriegen, um zu studieren zu können. Und, der hat sich ganz gut gemacht und dann wurde hier gefragt, ob wir den nicht irgendwie ausbilden können, ob er nicht ‘ne Ausbildung machen möchte. Und dann hat er sich das überlegt und hat gesagt: "Joa, könnte ich mir vorstellen." Und, da ich ja halt in der IT der Leiter war und bin, musste ich halt dann bei der Industrie- und Handelskammer anrufen und sagen: "Ich möchte ausbilden." Und dann hab‘ ich meinen Stempel bekommen und dann war, haben wir das halt gemacht. So, so bin ich dazu gekommen“ (Interview Ausbilder, Pos.: 3).

Die Schilderungen des Ausbilders lassen vermuten, dass er seine Funktion in einer Zeit zwischen 2003 und 2008 übernommen hat, in der die AEVO ausgesetzt wurde. Seiner Erzählung nach musste er die Erlaubnis, ausbilden zu dürfen, lediglich bei der zuständigen Kammer beantragen, ohne sich dafür qualifizieren zu müssen. Bezeichnend ist, dass beide Interviewpartner*innen ihrer Aufgabe in ähnlich pragmatischer und in geringer pädagogischer Weise nachgehen, obwohl die Ausbilderin ursprünglich eine pädagogische Motivation verfolgt und auch eine entsprechende Qualifizierung durchlaufen hat. Auch wenn die ausgewählten Sequenzen nur einen sehr verkürzten Einblick vermitteln können, so ist die vorsichtige Lesart denkbar, dass die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen so dominant sind, dass die Ausbilder*innen sich einfach in die vorgegebenen Strukturen einfügen müssen. Um ihrer Doppelfunktion gerecht zu werden, ist es der Ausbilderin nicht möglich, ihr ursprüngliches pädagogisches Interesse auszubauen, und sie verbleibt daher in ihrem Selbstverständnis auf der Seite der Facharbeiterin. Professionalisierung braucht Zeit und Raum für Reflexion, insbesondere trifft dies auch auf eine (rassismus-)kritische Professionalisierung zu, die darauf abzielt, dass die Ausbilder*innen sich nicht nur als pädagogisch Verantwortliche begreifen, sondern sich in ihrer Rolle auch ins Verhältnis zu den gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen setzen.

Dass die Ausbilder*innen nicht nur Qualifizierungsbedarfe hinsichtlich ihres pädagogischen Selbstverständnisses aufweisen, sondern auch hinsichtlich rassismuskritischer und differenzsensibler Professionalisierung, konnte in den Unterkapiteln 5.1 und 5.2 des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit wiederholt herausgearbeitet werden. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit geflüchteten Jugendlichen artikulieren die Ausbilder*innen nur ein geringes Bewusstsein in Bezug auf die bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse oder die eigene Involviertheit in Reproduktion vorherrschender hegemonialer Ordnungen. Um diesen Aspekt hinsichtlich möglicher kritischer Professionalisierungsansätze zu einem späteren Zeitpunkt genauer zu diskutieren, werden im Folgenden ergänzende Interviewsequenzen herangezogen und auf das Nichtgesagte hin befragt.

5.4.1.2 Auslassungen: Ausbilder*innen als Teil gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse

Die Rolle problematischer Gleichungen

Beide interviewten Ausbilder*innen waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung Teilnehmer*innen des Ausbildungsprojekts für geflüchtete Jugendliche. Im Rahmen des Projekts wurden vom zuständigen Ausbildungszentrum verschiedene Fortbildungen für ausbildendes Personal angeboten. In den folgenden Interviewsequenzen berichten die Ausbilder*innen von ihren Erfahrungen mit der Teilnahme an einer Fortbildung zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit“.

„Ja, einfach, ich würde den, den Kurs so beschreiben als, äh, das Seminar so beschreiben als, einfach nochmal sensibilisiert werden für "ich bin jetzt woanders und muss mich da auskennen" und muss jemanden, man merkt das ja selbst, wenn man irgendwo im Ausland ist, dann muss man sich erstmal orientieren, dann muss man erstmal gucken, man versucht[,] irgendwo Brocken zu lesen und irgendwas zu verstehen. So. Man muss sich einfach da reinversetzen, dass die jetzt auch hier sind und eben nicht sofort alles verstehen können oder auch diese Fragen vielleicht gar nicht stellen können“ (Interview Ausbilderin, Pos.: 70).

In dieser Interviewsequenz beschreibt die Ausbilderin sich als sensibilisiert für die Lebenssituation geflüchteter Auszubildender. Sie vergleicht die Situation der Jugendlichen in Deutschland mit ihren eigenen Auslandserfahrungen („man merkt das ja selbst, wenn man irgendwo im Ausland ist, dann muss man sich erstmal orientieren“). Auch wenn dieser durch die Fortbildung angeregte Vergleich durchaus dazu führen kann, dass die Ausbilderin mehr Empathie für die Jugendlichen im betrieblichen Alltag entwickelt, ist infrage zu stellen, ob es sich bei den geschilderten Situationen überhaupt um vergleichbare handelt. Die Sprachlernprozesse unbegleiteter Minderjähriger, die dazu gezwungen waren, ihre Heimatländer und Familien zu verlassen, die eingeschränkt durch eine Duldung in Deutschland in Unsicherheit leben und dort öffentlich rassistischen Zuschreibungen ausgesetzt sind, um nur einige Punkte zu nennen, sind offensichtlich in andere Machtverhältnisse eingebettet als die nichtdeutschsprachigen Erfahrungen der Ausbilderin, wenn sie sich als europäisch gelesene Person freiwillig entscheidet, eine kurze Zeit im Ausland ihrer Wahl zu verbringen, und zwar

mit dem Wissen, anschließend in ein Land zurückzukehren, in dem sie als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft eine gesicherte Existenz vorfindet. Diese Machtebene wird an dieser Stelle seitens der Ausbilderin ausgeblendet. Die dadurch folgende ‚Verständnis-Illusion‘ macht es ihr unmöglich, sich mit dem eigenen Nichtwissen bezüglich der Lebensumstände der Geflüchteten zu arrangieren und damit sensibel umzugehen, dass der *„Andere unendlich Anders“* (vgl. Lévinas, 2017) ist.

Ähnlich greift der Ausbilder im Interview auf ihre eigenen Auslandserfahrungen zurück:

„Und ich war auch schon in Japan, ich war auch schon in anderen Ländern und, ähm, war da auch Ausländer und ich finde das mit den Flüchtlingen, ähm, da kann man wenn man helfen will, ruhig helfen“ (Interview Ausbilder, Pos.: 111).

Der Ausbilder vergleicht seinen Aufenthalt in Japan und anderen Ländern ähnlich wie die Ausbilderin mit der Situation unbegleiteter Minderjähriger in Deutschland. Er beschreibt, dass er sich im Rahmen seines Aufenthalts in Japan selbst als Ausländer erlebt hat, der, so die Lesart, in diesem Kontext vermutlich auf die Unterstützung vor Ort lebender Menschen angewiesen war. Aus dieser Erfahrung heraus leitet er Ähnlichkeiten zur Situation geflüchteter und in Deutschland nur geduldeter Menschen ab, die ebenfalls Unterstützung und Hilfe benötigen. Auch er blendet damit die gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und die Schiefelage des vorgenommenen Vergleiches komplett aus.

Wie bereits in den beiden vorangegangenen Unterkapiteln 5.1 zum Thema *Erstsprache* und 5.2 zum Thema *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit dargestellt, kristallisiert sich im empirischen Material fast durchgängig die Auslassung der Thematisierung der Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie der eigenen Involviertheit der Ausbilder*innen selbst heraus. So reflektieren sie an keiner Stelle über ihre eigene, im Vergleich privilegierte Situation, und zwar zum Beispiel im Hinblick auf ihren Aufenthaltsstatus, die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit oder die sozioökonomische Ausgangslage. Diese Ausblendungen und De-thematisierungen stabilisieren die bestehende hegemoniale Ordnung, da diese durch die Ausbilder*innen als selbstverständliche, nicht zu hinterfragende thematisierende Norm gesetzt wird. Im Arbeitskontext, so konnte anhand der empirischen Analysen bereits verdeutlicht werden, kann dies unter anderem Dynamiken begünstigen, die geflüchtete Jugendliche als günstige Arbeitskräfte rassistisch abwerten.

5.4.2 Grundlagen für eine (rassismus-)kritische Qualifizierung und Förderung des pädagogischen Selbstverständnisses von betrieblichem Ausbildungspersonal

Die Grundannahme der vorliegenden Arbeit lautet, dass gesellschaftliche Positionierungen sowie Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in pädagogischen Situationen eingeschrieben sind. Machtstrukturen erweisen sich für pädagogische Situationen somit als konstitutiv (vgl. Ortner 2019, 123). Die Rolle des ausbildenden Personals kann als eine pädagogische begriffen werden, womit Ausbilder*innen als Zielgruppe pädagogischer Professionalisierung in den Blick geraten. Die Analyse der Interviews mit Ausbilder*innen liefert Hinweise darauf, dass ein fehlendes Selbstverständnis der eigenen Rolle als pädagogische es erschwert, das eigene Handeln überhaupt erst als pädagogisches Handeln zu erkennen. Ansätze (rassismus-)kritischer Professionalisierung machen jedoch genau dieses eigene pädagogische Handeln zum Gegenstand kritischer Reflexion, indem sie Pädagog*innen dazu auffordern, sich selbst und die institutionellen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit in Abhängigkeit von den vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Wissen um die eigene Positionierung in diesen Verhältnissen zu verstehen (vgl. Mecheril et al. 2010b, 39). Die Qualifizierung und Professionalisierung ausbildenden Personals sollten deshalb beide Ebenen aufgreifen. Zunächst ist von Relevanz, die Rolle der Ausbilder*innen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen explizit als eine pädagogische zu vermitteln und nicht lediglich als eine organisierende, anleitende, prüfende oder ausführende. Zugleich, so zeigen die empirischen Analysen der vorliegenden Arbeit, ist es angebracht, eine (rassismus-)kritische Perspektive auf die Professionalisierung von Ausbilder*innen einzunehmen. Was diese im Kern ausmacht, soll im Folgenden skizziert werden.

Professionelles pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft wird im Kontext von Weiterbildungen für pädagogisches Personal, aber auch im Wirtschaftsbereich, oftmals als das Erfordernis missverstanden, „Interkulturelle Kompetenz“ zu erwerben, um möglichst handlungssicher für den Umgang mit „kulturell Anderen“ im Arbeitskontext auftreten zu können. Entsprechende Ansätze werden vor allem aus rassismuskritischer Perspektive heraus deshalb stark kritisiert, da sie als „kulturell anders“ markierte Personen gar nicht erst adressieren, sondern sich in Form von interkulturellen Bildungsangeboten tendenziell an Angehörige der Mehrheits- bzw. Dominanzgesellschaft richten. Zudem greifen sie auf binäre

Differenzschemata von „wir“ und „nicht wir“ zurück und neigen aufgrund eines einseitigen und verkürzten Kulturverständnisses zur Kulturalisierung sozialer Situationen (vgl. Mecheril 2010a; Dođmuş/ Karakaşođlu/ Mecheril 2016). Gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse werden so unreflektiert reproduziert und verfestigt und teilnehmende Pädagog*innen erlangen unter dem Deckmantel der Weiterbildung eine sehr problematische Sicherheit im Umgang mit Differenz und Heterogenität. Auch im Rahmen der Analyse des empirischen Materials zeigte sich, dass die Teilnahme an einer interkulturellen Weiterbildung die Ausbilder*innen in ihrer kulturalisierenden Grundhaltung bestärkte (vgl. Unterkapitel 5.2.4). Der beschriebene Duktus interkultureller Bildungsangebote basiert auf einem weit geteilten Professionalitätsverständnis, in dem ein Subjektverständnis zum Ausdruck kommt, das von Autonomie geprägt ist. Dabei dominiert ein Konzept von Souveränität umfassender Handlungsfähigkeit, welches die Vorstellung vermittelt, Pädagog*innen könnten durch das Erlernen bestimmter Kompetenzen professionell unangreifbar werden (vgl. Messerschmidt 2016, 61). Im berufspädagogischen Diskurs um die Qualifizierung von Ausbildungspersonal zeigt sich eine klare Tendenz zu eben jenem Bild eines souveränen Ausbilders. So wird das erforderliche Kompetenzprofil von Ausbilder*innen von Riese-Meyer/ Biffar (2011) wie folgt beschrieben und eingeordnet:

„Es werden solche Mitarbeiter/-innen Aufgaben und Beschäftigung finden, die über hervorragende Fachkenntnisse in ihrem Ausbildungsberuf verfügen, die sich redend und schreibend wirksam ausdrücken können, die über effiziente Arbeitsmethoden verfügen, Offenheit und Verständnis für andere Kulturen aufbringen wollen, die wissen, wie sie soziale Netzwerke stricken können und pflegen müssen und die schließlich, aber nicht zuletzt, Verantwortung für Umwelt, Gesellschaft und Betriebsgemeinschaft verstehen und für sich anerkennen. Dies sind Bildungsziele, die weit über die fachzentrierte Ausbildung hinausreichen. Ausbilder/-innen müssen nicht nur lernen, wie Kompetenzen konkret und messbar ausgebildet werden können. Sie müssen auch die Voraussetzungen dafür schaffen, steuern und pflegen“ (ebd., 28).

Auch wenn dieses Kompetenzprofil theoretisch die Möglichkeit beinhaltet, die gesellschaftliche Bedingtheit pädagogischen Handelns in den Blick zu nehmen, so dominiert doch die Botschaft der Selbstsicherheit und Souveränität. Der Ausgangspunkt einer kritischen Professionalisierung liegt in der Verunsicherung dieser vermeintlichen souveränen Autonomie, und zwar durch den Blick auf die soziale und institutionelle Bedingtheit professionellen Handelns (vgl. Messerschmidt 2016, 61). Rassismus- und machtkritische Ansätze in der Professionalisierung von pädagogischem Personal knüpfen an dieses Professionalisierungsverständnis an. Sie sehen sich der Dekonstruktion problematischer binärer

Ordnungen verpflichtet und zielen darauf ab, Dominanzstrukturen und Zugehörigkeitsordnungen zu problematisieren und bestenfalls zu verändern (vgl. Broden 2017, 826). Pädagog*innen werden dazu aufgefordert, ihre eigene Positionierung und damit auch ihr Handeln als ein institutionell und gesellschaftlich eingebettetes zu verstehen und auf resultierende Machteffekte hin zu befragen. Dođmuş, Karakaşođlu und Mecheril (2016) fassen unter dem Begriff „pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft“ das Bemühen zusammen, „der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien Rechnung zu tragen und dabei gleichzeitig stereotype und stigmatisierende Fest- und Zuschreibungen zu reflektieren und zu vermeiden“ (ebd., 3).

Gleichwohl kann diese Aufgabe nicht den Pädagog*innen bzw. Ausbilder*innen als Einzelpersonen übertragen werden:

„Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum Beispiel über ‚die Migrant_innen‘). Die Reflexion dieser mehr oder weniger verborgenen Wissensbestände und die Befragung ihrer Effekte können pädagogisch Handelnden nicht individuell aufgebürdet werden, sondern es müssen institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine gemeinsame pädagogische Praxis möglich ist“ (Mecheril 2010b, 191).

Ansätze (rassismus-)kritischer Professionalisierung bieten Ausbilder*innen die Möglichkeit, zu erkennen und zu untersuchen, wie sich Machtstrukturen in pädagogischen Interaktionssituationen im Betrieb materialisieren, welche Praktiken Ungleichheitsdiskurse reproduzieren und stabilisieren und somit hegemoniale Strukturen festigen, die wiederum kritische und widerständige Perspektiven verunmöglichen (vgl. Ortner 2019, 123). Die Analyse des empirischen Materials der vorliegenden Arbeit konnte in diesem Zusammenhang vor allem die Bedeutsamkeit hervorheben, die wirkmächtige Verbindung von neoliberaler Rationalität mit neolinguisitischen, ethnisierenden und kulturrassistischen pädagogischen Praktiken im Kontext von Ausbildung zu thematisieren.

Eine kritische Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals, wie auch der anderen Pädagog*innen im Bildungsbereich, kann dazu beitragen, dass diese sich der eigenen Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse und ihrer daraus resultierenden pädagogischen Verantwortung bewusstwerden (vgl. Messerschmidt 2016). Dies bietet die Chance, das eigene pädagogische Handeln insofern zu hinterfragen und zu verändern, dass ein

Sprechen der Jugendlichen möglich wird, die aufgrund der bestehenden hierarchischen Strukturierung des Feldes der beruflichen Bildung Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren. Im Idealfall führen eine Auseinandersetzung mit der Verwobenheit dieser Differenz und die Abwertung erzeugender Diskurse zu einer Form kritischer Professionalität, die das pädagogische Handeln der Akteur*innen in einer Art und Weise modifiziert, dass sie ihrer pädagogischen und demokratischen Verantwortung gerecht werden und die Diskriminierung von migrantischen Jugendlichen und Erwachsenen beim Übergang in Ausbildung und Arbeit und in der beruflichen Bildung vermindert wird. Ebenso von zentraler Bedeutung ist es jedoch, dass es auch zur institutionellen und betrieblichen Aufgabe wird, gewaltvolle Strukturen zu erkennen und abzubauen sowie diskriminierende, abwertende und rassistische Logiken bei der Einstellung und Beschäftigung geflüchteter und als nicht zugehörig markierter Menschen zu durchbrechen (vgl. Broden 2017; Heinemann/ Mecheril 2017; Scherr et al. 2015).

In einem nächsten Schritt werden Überlegungen dazu formuliert, wie die ermittelten Qualifizierungsbedarfe in der Ausbildung von Ausbilder*innen verankert werden können. In diesem Zusammenhang geraten auch bestehende Herausforderungen für die Entwicklung und Implementierung adäquater Weiterbildungskonzepte für berufliches Bildungspersonal in den Blick. Auf der Grundlage der erarbeiteten Perspektive werden bereits bestehende Qualifizierungsgrundlagen und -angebote auf die Möglichkeiten überprüft, neue Elemente zu verankern, und es werden Überlegungen zu alternativen Formaten der Qualifizierung von Ausbilder*innen angestellt.

5.4.3 Möglichkeiten der Verankerung (rassismus-)kritischer Qualifizierungselemente für betriebliches Ausbildungspersonal

Bei den rund 645.000 registrierten Ausbilder*innen in Deutschland (vgl. BIBB 2020a) handelt es sich um einen sehr heterogenen Personenkreis. Er umfasst die Bereiche Handel, Handwerk, Landwirtschaft, öffentlicher Dienst und Hauswirtschaft in verschiedensten Betriebsgrößen mit unterschiedlichem Grad der Institutionalisierung. Die Ausbildungswege und -abschlüsse von Ausbilder*innen unterscheiden sich ebenso wie die jeweiligen Fachkulturen in Unternehmen und Betrieben (vgl. Pätzold 2013, 46). Hinzu kommt, dass mit 90% der überwiegende Teil des betrieblichen Ausbildungspersonals die Funktion in der Ausbildung nur nebenberuflich

wahrnimmt und weiterhin als Facharbeiter*in tätig ist. Auch die Rollenbestimmung von Ausbilder*innen ist unbestimmt und hängt in sehr starkem Maß von den betrieblichen Rahmenbedingungen ab (vgl. Grollmann/ Ulmer 2020, 534). Verpflichtende Grundlage für alle, die ausbilden möchten, ist der Nachweis der Eignung für die Tätigkeit als Ausbilder*in. Das Berufsbildungsgesetz (BBIG) legt fest, dass die beruflich-fachliche Eignung über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein abgeschlossenes Studium nachzuweisen ist, während darüber hinaus berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse zu erwerben sind. Die pädagogische Eignung wird in einer gesonderten Ausbildereignungsprüfung abgenommen, deren konkrete Inhalte auf der Basis des BBIG durch die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) vorgegeben werden.

In Anbetracht der skizzierten Heterogenität des Personenkreises, der im Bereich Ausbildung tätig ist bzw. potenziell tätig sein wird, ist es zunächst sinnvoll, die Ausbilder-Eignungsverordnung als Ausgangspunkt für Überlegungen zu (rassismus-)kritischer und differenzsensibler Qualifizierung von Ausbildungspersonal in den Blick zu nehmen. Der eindeutige Vorteil liegt darin begründet, dass alle angehenden Ausbilder*innen auf der Grundlage der AEVO geprüft werden und die vorgestellten Inhalte langfristig in die Breite getragen werden können. Der Weg zur Anpassung der AEVO ist allerdings weitaus komplizierter, hürdenreicher und langwieriger als beispielsweise die Anpassung oder Konzeption einzelner Weiterbildungsmaßnahmen, die speziell für interessierte Unternehmen angeboten werden könnten. Beide Optionen werden im Folgenden diskutiert.

Anpassung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO)

Der Kern der AEVO umfasst die Kompetenz, die Berufsausbildung selbstständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Die vier Handlungsfelder, die in der AEVO unterschieden werden und als Grundlage zum Erwerb einer berufs- und arbeitspädagogischen Eignung dienen, sind: (1) Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen, (2) Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken, (3) Ausbildung durchführen und (4) Ausbildung abschließen (vgl. BIBB 2020b). Im Zuge der Novellierung der AEVO im Jahr 2009 wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung ein „Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen“ veröffentlicht, dessen Anwendung in der Lehrgangs-Praxis empfohlen wird. In diesem Rahmenplan werden nicht nur die zentralen

Neuerungen in der AEVO beschrieben, sondern auch Empfehlungen zur Lehrgangsdauer (115 Unterrichtsstunden) und zur prozentualen Aufteilung der vier Handlungsfelder auf die gesamte Lehrgangsdauer ausgesprochen:

Handlungsfeld	Empfohlene Aufteilung der Lehrgangsdauer
(1) Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen	20%
(2) Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken	20%
(3) Ausbildung durchführen	45%
(4) Ausbildung abschließen	15%

*Tabelle 2: Rahmenplan Ausbildung Ausbilder*innen, Handlungsfelder mit Lehrgangsdauer (BIBB 2009, 7)*

Im Kontext der Frage nach den Möglichkeiten, um (rassismus-)kritische Inhalte in der Qualifizierung von Ausbilder*innen zu verankern, ist besonders eine Neuerung interessant, die im AEVO Rahmenplan mit dem Titel „Berücksichtigung heterogener Zielgruppen bei den Auszubildenden“ überschrieben ist:

„Vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Bewerber und Bewerberinnen auf dem Ausbildungsmarkt (z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, Lernbeeinträchtigte, Abiturienten, Realschüler, Hauptschüler) kommt der spezifischen Orientierung an den unterschiedlichen Zielgruppen, Kulturen und Vorkenntnissen eine besondere Bedeutung zu. In der neuen AEVO wird dieser Entwicklung noch stärker Rechnung getragen“ (BIBB 2009, 6).

Aufgrund des empirischen Fokus der vorliegenden Arbeit, der zum großen Teil auf dem Auswahlverfahren und auf der Ebene des Arbeitsalltags in der Ausbildung geflüchteter Jugendlicher liegt, sind die Handlungsfelder (2) und (3) hier von besonderem Interesse. Zudem lautet die Empfehlung, mit insgesamt 65% für diese beiden Handlungsfelder den größten zeitlichen Anteil einzuberechnen. Da jedes der insgesamt vier Handlungsfelder vier bis neun Kompetenzbereiche umfasst, die Handlungsfelder (2) und (3) zusammengefasst bereits fünfzehn, können nicht alle Kompetenzbereiche berücksichtigt werden. Auch wenn durchaus einige dieser Bereiche theoretisch die Möglichkeit bieten, (rassismus-)kritische Qualifizierungsinhalte zu verankern, so wird zunächst für jedes Handlungsfeld ein prägnanter

Kompetenzbereich ausgewählt und diskutiert. Für das Handlungsfeld (2) ist dies der Kompetenzbereich 2.4 *Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anwenden* und für das Handlungsfeld (3) der Kompetenzbereich 3.9 *interkulturelle Kompetenz fördern*.

Im Rahmenplan findet sich für jedes Handlungsfeld eine Erläuterung dazu, mit welchen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten die Ausbilder*innen ihre Kompetenzen in den jeweiligen Bereichen nachweisen können, gepaart mit beispielhaften Inhalten für Lehrgänge. Für den ausgewählten Kompetenzbereich des Handlungsfeldes (2) *Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken* ist dies auf der Grundlage der Neuerung um das Thema „Heterogenität“ wie folgt umgesetzt:

Handlungsfeld 2: Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (20%)

Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage,		
2.4 Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anzuwenden	<ul style="list-style-type: none"> - die Möglichkeit zur Anwerbung von Ausbildungsinteressierten darzustellen und zu bewerten, - die Anforderungen des Ausbildungsberufs sowie des Betriebes und Eignungsvoraussetzungen als Auswahlkriterien herauszustellen, - geeignete Verfahren zur Auswahl von Bewerbern unter Berücksichtigung verschiedener Bewerbergruppen anzuwenden, - die rechtlichen Regelungen im Kontext des Auswahlverfahrens zu beachten, - Ausbildungsbewerbern die mit der Berufsbildung verbundenen Berufslaufbahnperspektiven aufzuzeigen. 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgruppengerechte Ansprache, - Planung und Durchführung von Auswahlverfahren unter Berücksichtigung des AGG, - anforderungsgerechte Kriterien für die Bewerberauswahl, - Verfahren für die Bewerberauswahl, wie Potenzialanalyse, Assessment, Einstellungstest, Einstellungsgespräche , - Ablauf und Auswertung eines strukturierten Einstellungsgesprächs .

*Tabelle 3: Rahmenplan Ausbildung Ausbilder*innen, Handlungsfeld 2, ausgewählter Kompetenzbereich (BIBB 2009, 15)*

Der Kompetenzbereich „Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anwenden“ umfasst auch den Aspekt der Beachtung rechtlicher Regelungen im Kontext des Auswahlverfahrens, sprich die Berücksichtigung der Vorgaben des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Das

Wissen um die Inhalte und Implikationen des AGG ist wichtig und relevant. Gleichwohl enthält dieser Kompetenzbereich viel Potential, um weitere Aspekte differenzsensibler Personalauswahl zu verankern. Auch wenn es sich bei dem Rahmenplan nicht um ein konkretes didaktisches Konzept handelt und es aufgrund der heterogenen Zielgruppe an potenziellen Ausbilder*innen auf allgemeiner Ebene verbleiben muss, so ist es doch sinnvoll, einige Formulierungen zu präzisieren. In der Umsetzung könnte eine differenzsensible Reformulierung der zu erwerbenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten wie folgt gestaltet sein:

Handlungsfeld 2: Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (20%)

Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	
2.4 Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anzuwenden	Original	Differenzsensible Re-Formulierung
	<ul style="list-style-type: none"> - die Anforderungen des Ausbildungsberufs sowie des Betriebes und Eignungsvoraussetzungen als Auswahlkriterien herauszustellen. - geeignete Verfahren zur Auswahl von Bewerbern unter Berücksichtigung verschiedener Bewerbergruppen anzuwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> - die Anforderungen des Ausbildungsberufs sowie des Betriebes und Eignungsvoraussetzungen auf Normalitätsvorstellungen und -erwartungen hin zu befragen, - über ein reflexives Verhältnis zu diesen Normalitätsvorstellungen verfügen, - und deren Einfluss auf die Formulierung von Auswahlkriterien kennen, um diskriminierende Selektion bei der Bewerber*innenauswahl möglichst zu vermeiden. - differenzsensible Verfahren zur Auswahl von Bewerber*innen kennen, die auch Bewerbergruppen die Teilhabe am Auswahlverfahren ermöglichen, die regulär z.B. aufgrund sprachlicher oder anderer Hürden ausgeschlossen werden.

*Tabelle 4: Rahmenplan Ausbildung Ausbilder*innen, Differenzsensible Re-Formulierung (Eigene Darstellung angelehnt an BIBB 2009, 15)*

Für den ausgewählten Kompetenzbereich des Handlungsfeldes (3) *Ausbildung durchführen* ist dies auf der Grundlage der Neuerung um das Thema „Heterogenität“ wie folgt umgesetzt:

Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen (45%)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage,		
3.9 interkulturelle Kompetenzen zu fördern	<ul style="list-style-type: none"> - anderen Kulturkreisen offen zu begegnen und kulturell bedingte Unterschiede positiv aufzugreifen (interkulturelles Lernen), - Auszubildende mit Migrationshintergrund bedarfsorientiert zu fördern. 	<ul style="list-style-type: none"> - kulturelle Unterschiede und interkulturelle Kompetenzen, - Integration, Toleranz, Empathie und Zusammenarbeit, - Sozialisationsprozesse in verschiedenen Kulturen.

*Tabelle 5: Rahmenplan Ausbildung Ausbilder*innen, Handlungsfeld 3 (BIBB 2009, 24)*

Der Kompetenzbereich „Interkulturelle Kompetenzen fördern“ greift sehr deutlich auf ein Verständnis von interkultureller Kompetenz zurück, welches, wie bereits erläutert, problematisch ist und auf der Basis rassismuskritischer Forschung stark kritisiert wird (vgl. Mecheril 2010a; Doğmuş/ Karakaşoğlu/ Mecheril 2016). Bei gleichzeitigem Werben um Empathie und Toleranz erscheinen Auszubildende „mit Migrationshintergrund“ in der Auflistung zudem per se als förderbedürftig. Anbieter*innen von Lehrgängen zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung werden dazu angehalten, sich an den Vorgaben des Rahmenplans des Bundesinstituts für Berufsbildung zu orientieren und somit dieses hochproblematische Verständnis interkultureller Kompetenz und ein defizitorientiertes Bild von Jugendlichen mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund zu multiplizieren.

Der Handlungsbedarf zur Überarbeitung dieses Kompetenzbereiches ist nicht zu übersehen und in Anbetracht der empirischen Ausgangslage notwendig. Die Verankerung (rassismus-

)kritischer und differenzsensibler Inhalte kann an dieser Stelle verschiedene Formen annehmen. Denkbar sind zur Selbstreflexion anregende Elemente, wie:

- Informationen zur Diskriminierung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt
- Wissen über Rassismus als strukturelles Machtverhältnis
- Wissen über die Verwobenheit von neoliberaler Rationalität mit Diskursen des Otherings im Kontext von Ausbildung
- Übungen zum Nachdenken über weiße Privilegien und eigene Involviertheit in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse als (Berufs-)Pädagog*in
- Wissen über die Bedeutung von Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung im Kontext von Ausbildung
- Historisches Wissen über von Europa und Deutschland ausgehende Kolonialisierung

Die hier exemplarisch aufgelisteten Inhalte vereint, dass sie ein Nachdenken über die eigene Positionierung als Ausbilder*in fördern und zu verhindern versuchen, bestehende stereotype Bilder über „(Migrations-)Andere“ in einer Weise zu reproduzieren, welche die hegemoniale Ordnung festigen. Statt des Sprechens über „Andere“, so wie es die bestehende Fassung der AEVO vorschlägt, richtet sich der Blick dann auf die Ausbilder*innen und das betriebliche Bildungspersonal. Dieser Perspektivwechsel zieht auch einen Appell nach sich, das eigene pädagogische Handeln kritisch zu reflektieren und auch die Verantwortung hierfür zu übernehmen.

Ein weiterer Blick auf alle Handlungsfelder und Kompetenzbereiche der AEVO unter der Perspektive (rassismus-)kritischer Professionalisierung erscheint als fruchtbare Möglichkeit, um etwaige Inhalte in der Breite in die Ausbildung von Ausbilder*innen hineinzutragen. In Anbetracht der empirischen Hinweise darauf, dass das pädagogische Selbstverständnis von Ausbilder*innen nur in geringem Maß ausgeprägt ist, scheinen zudem Inhalte sinnvoll, welche die Rolle von Ausbilder*innen als pädagogische einordnen. Die tatsächliche Umsetzung einer differenzsensiblen AEVO erfordert allerdings mehr als nur die sprachliche Anpassung der Verordnung und des dazugehörigen Rahmenplans. Um die geforderten Inhalte an Teilnehmer*innen von Lehrgängen zur Vorbereitung auf die AEVO zu vermitteln und ohne erneut der Gefahr der Kulturalisierung und Stigmatisierung zu erliegen, braucht es erfahrenes und professionelles Personal. Die Änderungen fordern eine grundsätzliche Verschiebung der Perspektive auf Ausbildung, die sich nicht einfach als zusätzliches Wissen auf Lernkarten abdrucken lässt. Mecheril (2010a), der die hier dargestellte Perspektive auf kritisches

professionelles Handeln als „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ beschreibt, macht auf diesen Aspekt aufmerksam:

„„Kompetenzlosigkeitskompetenz“ ist in diesem anwendungsbezogenen, instrumentellen Sinne nicht erwerbbar und damit auch nicht individuell einforderbar. Als eine Art habituelle Disposition stellt ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ vielmehr ein Phänomen dar, das in reflektierten, Zeit beanspruchenden Prozessen gebildet wird und sich bildet. Dem hier angesprochenen habituellen Vermögen korrespondieren also Bildungsprozesse“ (ebd., 33).

In Anbetracht dieser Tatsache kann die die Verankerung (rassismus-)kritischer und differenzsensibler Elemente in der AEVO, auch wenn sie durch erfahrene professionelle Dozent*innen in Lehrgängen vermittelt wird, nur ein erster Schritt sein. Ein Schritt, der angehende Ausbilder*innen möglicherweise in ihren bestehenden Normalitätsvorstellungen und Selbstverhältnissen irritiert und sie dazu ermutigt, sich weiter kritisch mit ihrer eigenen Positionierung und ihrem pädagogischen Handeln auseinanderzusetzen.

Eine weitere Möglichkeit zur kritischen Professionalisierung von Ausbilder*innen besteht in der Anpassung oder Konzeption einzelner Weiterbildungsmaßnahmen. Diese Option wird im Folgenden in den Blick genommen.

Anpassung oder Konzeption einzelner Weiterbildungsmaßnahmen

Die Herausforderungen, die es mit sich bringt, die auf dem Berufsbildungsgesetz basierende AEVO anzupassen, wurden bereits kurz dargestellt. Ein auf den ersten Blick einfacherer Weg, um Ausbilder*innen in ihrer pädagogischen und kritischen Haltung zu bestärken, kann darin bestehen, Weiterbildungsmaßnahmen zu konzipieren und anzubieten, die von Betrieben freiwillig in Anspruch genommen werden können. In dem Zusammenhang bestünde die Möglichkeit, die beiden bundeseinheitlichen Fortbildungsgänge „Geprüfte*r Aus- und Weiterbildungspädagog*in“ und „Geprüfte*r Berufspädagog*in“ anzupassen, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung unter Mitwirkung der Sozialpartner entwickelt wurden (vgl. Grollmann/ Ulmer 2020, 538). Trotz der Tatsache, dass etwaige Anpassungen sinnvoll und unerlässlich sind, scheinen auch hier die strukturellen und bürokratischen Hürden hoch. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, ein Weiterbildungskonzept für Ausbilder*innen zu entwickeln, das in Kooperation mit den zuständigen Kammern für Betriebe angeboten wird. Dieses Konzept könnte in Form von „Coachings on the job“ angeboten werden, um die Bedarfe

der Betriebe zu erfüllen, die sich Weiterbildungsmaßnahmen wünschen, die dem Bedarf in der Praxis entsprechen, indem sie schnell realisiert werden können und vorzugsweise mit betrieblichen Arbeitsprozessen verknüpft sind (vgl. Weiß 2003, 57). Ein Betrieb, der sich zum Beispiel dafür entscheidet, geflüchtete Jugendliche mit Duldung auszubilden, könnte so eine*n Coach zur Seite gestellt bekommen, der*die das Ausbildungspersonal in Situationen, wie dem Auswahlverfahren oder dem Arbeitsalltag, begleitet, die in einzelnen Sitzungen nachbesprochen werden. Da dieser Ansatz eine hohe Bereitschaft von Betrieben erfordert, sich mit etwaigen Themen auseinanderzusetzen, ist es sinnvoll, dort anzusetzen, wo der Bedarf nach Auszubildenden und Fachkräftenachwuchs am höchsten ist, zum Beispiel im Handwerk. Denn wie Studien belegen, legen Betriebe des sekundären Sektors, der zum großen Teil aus Handwerksbetrieben besteht, die schon heute demografisch bedingte Schwierigkeiten bei der Besetzung von Lehrstellen haben, deutlich höheren Wert auf pädagogisch geschultes Ausbildungspersonal als Vergleichsgruppen, die mit diesen Problemen noch nicht unmittelbar konfrontiert sind (vgl. Ebbinghaus/ Ulmer 2010, 41).

Die hier diskutierten Möglichkeiten (rassismus-)kritischer Professionalisierung des Ausbildungspersonals begründen sich in empirisch ermittelten Bedarfen und können zunächst nur eine erste Skizze für weitergehende Überlegungen sein, an der es sich jedoch sehr lohnt, weiterzuarbeiten. Das folgende Zwischenfazit bemüht sich, die Kernaspekte dieses Unterkapitels noch einmal zusammenzufassen und zu kontextualisieren.

5.4.4 Zwischenfazit *Professionalisierung von betrieblichem Ausbildungspersonal*

In den vorangegangenen Ausführungen konnte verdeutlicht werden, dass sich die Qualifizierung betrieblichen Ausbildungspersonals nicht allein auf die im berufspädagogischen Diskurs viel diskutierten Elemente, wie die Vermittlung didaktischen und konzeptionellen Wissens oder die Förderung der Fähigkeiten zum Organisieren, Prüfen, Diagnostizieren und Bewerten beschränken können. Die Analyse des empirischen Materials der vorliegenden Studie unter der Perspektive des Gesagten und des Nichtgesagten in Interviews mit Ausbilder*innen gibt Aufschluss über zentrale Qualifizierungsbedarfe hinsichtlich der Ausbildung einer diversen Gruppe von Jugendlichen. Dieser Bedarf liegt in der Förderung des pädagogischen Selbstverständnisses von Ausbilder*innen ebenso wie in der Förderung einer (rassismus-)kritischen Haltung zum eigenen pädagogischen Handeln begründet. Die De-thematisierung der eigenen Rolle als Ausbilder*in als pädagogische zeigt sich im empirischen Material über die Zurückweisung pädagogischer Verantwortung und auch im Übertrag dieser Verantwortung auf Mitarbeiter*innen im Rahmen der Auswahl und auch in der Ausbildung geflüchteter Jugendlicher. Deutlich wird auch, dass die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle dabei spielen, ob Ausbilder*innen ihre Funktion angemessen erfüllen können und ob Zeit und Raum zur Verfügung gestellt werden, um ein pädagogisches Selbstverständnis zu entwickeln und sich nicht maßgeblich in der Rolle als Facharbeiter*in wahrzunehmen. Die zentrale Rolle der betrieblichen Rahmenbedingungen für die Ausbildung eines pädagogischen Selbstverständnisses und für die verantwortungsvolle Übernahme der Funktion als Ausbilder*in wird durch die Beobachtung gestärkt, dass auch eine pädagogisch motivierte Entscheidung für die Qualifizierung zur Ausbilder*in letztendlich dem Strudel des überlastenden Arbeitsalltags zum Opfer fällt und einem routinierten Pragmatismus weicht. Anknüpfend an die Ergebnisse der vorangegangenen Unterkapitel 5.1 und 5.2, zeigt sich auch ein Qualifizierungsbedarf hinsichtlich der Reflexion des Bewusstseins über die bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und der eigenen Involviertheit der Ausbilder*innen in der Reproduktion vorherrschender hegemonialer Ordnungen. Die beiden Ebenen, die des pädagogischen Selbstverständnisses und die des Wissens um die Bedingtheit des eigenen Handelns als Ausbilder*in, sind insofern miteinander verwoben, als dass ein fehlendes Selbstverständnis der eigenen Rolle als pädagogische es erschwert, das eigene Handeln überhaupt erst als pädagogisches Handeln zu erkennen. Ansätze (rassismus-)kritischer Professionalisierung machen jedoch genau dieses eigene pädagogische Handeln zum

Gegenstand kritischer Reflexion, wie in Unterkapitel 5.4.2 verdeutlicht werden konnte. Überlegungen dazu, wie (rassismus-)kritische Qualifizierungselemente in der Ausbildung von Ausbilder*innen verankert werden können, um zukünftig diskriminierende Strukturen in der beruflichen Bildung abbauen zu können, berühren auch die aktuelle Ausbildereignungsverordnung, auf deren Grundlage Ausbilder*innen derzeit ihre Eignungsprüfung ablegen müssen. Hier zeigt sich ein dringender Handlungsbedarf bezüglich des postulierten problematischen Verständnisses von interkultureller Kompetenz, aber auch hinsichtlich der Anpassung in Richtung einer reflexiven Differenzsensibilität. (Rassismus-)kritische Weiterbildungskonzepte für Ausbilder*innen, die in Form eines „Coaching on the job“ konzipiert sind und sich durch die Verknüpfung mit betrieblichen Arbeitsprozessen an den Bedarfen der Praxis orientieren, könnten eine Möglichkeit sein, um Betriebe bei ihrem Bemühen zu unterstützen, diskriminierende Hürden abzubauen, gewaltvolle pädagogische Praktiken zu vermeiden und die Ausbildung differenzsensibel zu gestalten.

6. Schlussbetrachtungen

In der folgenden Schlussbetrachtung wird die eingangs gestellte Forschungsfrage anhand der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit beantwortet (Unterkapitel 6.2). Abschließend werden auf dieser Grundlage Forderungen für die berufspädagogische Praxis und verbleibende Forschungsdesiderate formuliert (Unterkapitel 6.3 und 6.4). Um die Forschungsergebnisse und die daraus abgeleiteten Implikationen einordnen zu können, widmet sich das Schlusskapitel zunächst den Überlegungen zur Reichweite und zu den Grenzen dieser Forschung (Unterkapitel 6.1).

6.1 Reichweite und Grenzen der Forschung

Bevor im Folgenden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Forschung dargestellt werden, gilt es, diese in ihrer Reichweite und in ihren Grenzen einzuordnen. Wie im Rahmen der Darstellung des Forschungsstandes zum Schnittpunkt Flucht*Migration und Berufsbildung verdeutlicht werden konnte, greift die vorliegende Arbeit das Anliegen auf, die Entstehungsbedingungen von Ungleichheitsverhältnissen und benachteiligenden Strukturen im Kontext der beruflichen Bildung kritisch in den Blick zu nehmen und so auch die bisher nur in geringem Maß vertretene rassismus- und machtkritische Forschungsperspektive in diesem Bereich zu stärken und auszubauen. Diesem Anliegen näherte sich die vorliegende Studie unter anderem durch einige zentrale Entscheidungen im Forschungsprozess. Dazu zählt die Wahl des Forschungsfeldes (Einstiegsqualifizierung und duale Ausbildung), das den Zugriff auf die beiden zentralen Lernorte Berufsschule und Betrieb sowie den Blick auf die Übergänge geflüchteter Jugendlicher im Berufsbildungssystem ermöglicht. Zentral für das Forschungsanliegen ist auch die gewählte Forschungsfrage nach institutionell verankertem Wissen zu (migrationsbezogener) Differenz und der Übersetzung dieses Wissens in pädagogische Praktiken an den Lernorten Berufsschule und Betrieb. Die Wahl der theoretischen Perspektive auf das empirische Material, die an konstruktivistische und poststrukturalistische Ansätze anknüpft, fand als Analysebrille für das erhobene empirische Material Anwendung und setzte damit den Schwerpunkt auf eine kritische Auseinandersetzung. Dies wurde auch durch die Orientierung an einer abduktiven Forschungslogik ermöglicht, die mithilfe der (reflexiven) Grounded Theory Methodologie umgesetzt wurde und die ein reflexives kritisches Vorgehen nahelegt. Neben den Entscheidungen, die das Forschungsdesign

und dessen Umsetzung betreffen, kann die vorliegende Arbeit anhand der Analyseergebnisse für das untersuchte Feld Fortbildungsbedarfe für Ausbilder*innen aufzeigen. Im Unterkapitel 5.4 liefert die vorliegende Arbeit konkrete, empirisch begründete Ideen für eine mögliche Umsetzung kritischer Professionalisierung von Ausbilder*innen und leistet damit einen Beitrag zum Theorie-Praxis Transfer im Bereich der beruflichen Bildung.

Die Grenzen der vorliegenden Forschungsarbeit, die bei der folgenden Ergebniszusammenfassung mitgedacht werden sollten, ergeben sich maßgeblich durch die Tatsache, dass aus forschungspragmatischen Gründen lediglich zwei Interviews mit ausbildendem Personal geführt und ausgewertet wurden. Die Analyseergebnisse der Interviews sind aus diesem Grund zwar nicht hinfällig, jedoch verweisen sie nur auf einen sehr kleinen Ausschnitt eines ohnehin eingegrenzten Untersuchungsfeldes. Um einen fundierteren Rückschluss auf die Rolle der institutionellen Ebene in der Re-Produktion von benachteiligenden Strukturen in der beruflichen Bildung ziehen zu können, wäre es nicht nur sinnvoll gewesen, eine größere Anzahl an Ausbilder*innen zu interviewen, sondern auch andere berufspädagogische Akteur*innen, wie Berufsschullehrkräfte, mit ins Sample aufzunehmen. Auch die fokussierte Betrachtung institutioneller Routinen und Abläufe, wie Auswahlverfahren oder Lernortkooperationen, hätte die Möglichkeit eröffnet, ein vielfältigeres Repertoire an Wissen zu (migrationsbezogener) Differenz und daraus resultierenden pädagogischen Grundhaltungen und Praktiken einzufangen. Weiter konnten sieben Interviews mit geflüchteten Jugendlichen geführt werden, die sich im Erhebungszeitraum in einer Einstiegsqualifizierung oder Ausbildung befanden. Auch wenn die Anzahl und die Qualität der Interviews für das Forschungsvorhaben eine gute empirische Grundlage bildeten, hätte die Aussagekraft der Ergebnisse durch die Wahl einer alternativen Erhebungsmethode noch weiter gestärkt werden können. Ideen hierzu und eine kritische Reflexion der gewählten Methode der biografisch-narrativen Interviews mit geflüchteten Jugendlichen finden sich in Unterkapitel 4.4.5 dieser Arbeit.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Reichweite und Grenzen werden im Folgenden die Ergebnisse der vorliegenden Forschung zusammenfassend dargestellt sowie offene Fragen und weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt.

6.2 Zusammenfassendes Fazit und Beantwortung der Forschungsfrage

Im folgenden Unterkapitel wird die Forschungsfrage beantwortet, bevor das zusammenfassende Fazit mit vier Forderungen schließt, die aus den Forschungsergebnissen für die berufspädagogische Praxis abgeleitet werden.

Den Ausgangspunkt der Dissertation bildete die Frage, welches Wissen zu Differenz an den Lernorten Berufsschule und Betrieb institutionell verankert ist und wie dieses Wissen in pädagogischen Praktiken übersetzt/sichtbar wird. Dabei richtete sich das Erkenntnisinteresse auch auf die Verwobenheit von neoliberalen Leistungs- und Produktivitätsdenken mit differenzbezogenen Konstruktionsprozessen im berufspädagogischen Kontext.

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Frage wurde ein qualitativ-interpretatives Forschungsvorgehen gewählt. Mit der (reflexiven) Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Breuer et al. (2018) sowie Glaser und Strauss (1996) wurde der Zugang zum Forschungsfeld und zum Forschungsgegenstand offen gestaltet. Das abduktive Vorgehen ermöglicht es, auf der Basis empirischer Phänomene gegenstandsbezogene Theorien zu entwickeln (Breuer et al. 2018, 7). Es wurden insgesamt neun qualitative Interviews geführt, davon zwei mit mehrheitsgesellschaftlich positionierten Ausbilder*innen, die je einen geflüchteten Jugendlichen in einer Einstiegsqualifizierung oder Ausbildung beschäftigen, sowie sieben Interviews mit geflüchteten Jugendlichen, die sich im ersten Ausbildungsjahr oder in einer Einstiegsqualifizierung befinden. Die empirischen Daten wurden mit dem Kodier-Verfahren der GTM nach Glaser und Strauss (1996) ausgewertet, unterstützt durch die Analysesoftware MAXQDA. Das erhobene empirische Material wurde mit machtkritischer Analysebrille in Anknüpfung an poststrukturalistische Theorien ausgewertet. Im Fokus stand dabei Foucaults Konzept der Gouvernementalität, das für die vorliegende Forschung im Bereich der beruflichen Bildung fruchtbar gemacht wurde und das es ermöglicht, Formen der Machtausübung durch Praxen des Leitens und Führens in den Blick zu nehmen, die in einem Wechselspiel aus Fremd- und Selbstführung hervorgebracht werden (vgl. Foucault 2017; 2018).

In der Anlage der forschungsleitenden Frage der vorliegenden Studie richtete sich das Interesse auf das institutionell verankerte Wissen zu Differenz und auf die Übersetzung dieses Wissens in pädagogische Praktiken an den Lernorten Berufsschule und Betrieb. Aufgrund der empirischen Schwerpunktsetzung auf den Bereich Flucht*Migration und Berufsbildung zeigte sich in der Analyse des empirischen Materials eine dominante Thematisierung

migrationsbezogener Differenzkonstruktionen, wie der *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit* oder *Sprache*. Die Darstellung der Forschungsergebnisse wird deshalb durch diese beiden Kategorien geleitet, wenngleich auch die intersektionale Verwobenheit mit anderen Kategorien, wie *Geschlecht* oder *Klasse*, in den Interviews sichtbar und im Zuge der Auswertung berücksichtigt wurde.

Anhand der Analyse des empirischen Materials konnten unterschiedliche differenzmarkierende Praktiken sichtbar gemacht werden, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Eine kennzeichnende Gemeinsamkeit dieser Praktiken liegt darin begründet, dass durch sie, und zwar in Anknüpfung an (migrations-)gesellschaftliche Diskurse, Grenzziehungen sowie Grenzmarkierungen vollzogen und geflüchtete Auszubildende und EQ-ler zu Adressaten hegemonialer Normalisierungs- und Optimierungsaufforderungen werden. In Bezug auf die Differenzkategorie *Sprache* wird deutlich, dass die deutsche Sprache in der Ausbildung sowie in der Ausbildungsvorbereitung der geflüchteten Jugendlichen als zentrales Element für beruflichen Erfolg gesetzt wird. Die pädagogischen Praktiken richten sich in diesem Zusammenhang darauf aus, den Gebrauch von anderen Erstsprachen als Deutsch möglichst zu unterbinden, um die monolinguale Verfasstheit des jeweiligen Bildungsraums zu erhalten. Dies wird etwa durch die deutschsprachliche Isolation von Auszubildenden oder durch Sprachverbote im Betrieb umgesetzt. Nichthegemoniale Sprachen und ihre Sprecher*innen erweisen sich dabei im unterrichtlichen Setting oder im betrieblichen Arbeitsalltag als Störung. Das institutionell verankerte Wissen, das durch die rekonstruierten pädagogischen Praktiken sichtbar wird, knüpft vorrangig an neo-linguizistische Diskurse an, in welchen Deutsch als statushohe Sprache wahrgenommen wird, während andere sprachliche Ressourcen und Erstsprachen Abwertung erfahren und ihre Sprecher*innen als defizitär erscheinen. Mehrsprachigkeit gilt in diesem Verständnis in erster Linie als Kommunikationshindernis (vgl. Dirim 2010; Niedrig 2015). Zentral ist in diesem Kontext die Verflechtung der neolinguisistischen Grundhaltung mit neoliberalem Leistungs- und Produktivitätsdenken. Wie die Analysen des empirischen Materials verdeutlichen, leistet diese wirkmächtige Verbindung den Praktiken Vorschub, welche die Verantwortung für eine möglichst schnelle Optimierung der Deutschkenntnisse auf die Jugendlichen übertragen, während Betrieb und Berufsschule sich ohne Legitimierungsdruck aus der pädagogischen Verantwortung zurückziehen.

In Bezug auf die Differenzkategorie *Natio-Ethno-Kultur* werden pädagogische Praktiken sichtbar, die sich maßgeblich durch betriebliche Markierungspraxen entlang natio-ethno-kulturell kodierter (Nicht) Zugehörigkeit und damit einhergehender Grenzziehungen auszeichnen. So kann anhand der Analyse des empirischen Materials zur Dimension Natio-

Ethno-Kultur das wirkmächtige Zusammenspiel ökonomistischer und rassistischer Logiken für den Kontext der beruflichen Bildung dargestellt werden (vgl. Kourabas/ Kollender 2020). Neoliberale Zugriffe auf als „kulturell anders“ markierte Jugendliche zeigen sich im Interviewmaterial dann, wenn ihnen je nach zugeschriebener „Kulturzugehörigkeit“ Eigenschaften, wie Leistungsbereitschaft, Flexibilität oder Verantwortungsbewusstsein, pauschal zugeschrieben oder aus einer Defizitperspektive heraus aberkannt werden. Dies vollzieht sich auch in der Überschneidung mit anderen Differenzkategorien, wie Gender, wenn etwa Männlichkeit und angenommene natio-etho-kulturelle Zugehörigkeit in ihrer Kombination als besonders problematisch für die betriebliche Passung markiert werden. Mit dieser kulturrassistischen Logik werden mitunter Auswahlentscheidungen im Bewerbungsverfahren getroffen und die Aufforderung zur Selbstausrichtung an betrieblichen Effizienzkriterien, die als „typisch deutsch“ markiert werden, legitimiert. Anhand des empirischen Materials lässt sich anschließend daran aufzeigen, dass der institutionelle Rückgriff auf unterschiedliche Gruppekonstruktionen entlang natio-etho-kultureller Zugehörigkeit einer opportunistischen Logik folgt, die sich an den hegemonialen (ökonomischen) Bedarfen orientiert. Die hier skizzierten und im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit differenziert ausgearbeiteten pädagogischen Praktiken liefern Hinweise darauf, dass das institutionell verankerte Wissen zur Differenzkonstruktion natio-etho-kulturelle Zugehörigkeit vorrangig an migrationspolitische Diskurse in Deutschland anknüpft, die mehrheitlich ein kulturnationalistisches Ideologiemuster bedienen, indem Kultur und Nation gleichgesetzt und ‚kulturelle Identität‘ mit ‚nationaler Integrität‘ verknüpft werden (vgl. Hormel/ Jording 2016). Weiß-Deutsch gilt in diesem Verständnis als hegemoniale Kultur, an der sich die Normalitätserwartungen an Auszubildende ausrichten, während nichthegemoniale Kulturen als Abweichungen in Erscheinung treten.

Die Interviewanalysen zeigen, dass sich die Interviewpartner*innen im komplexen und machtvollen Wechselspiel aus Fremd- und Selbstführung, und zwar von der Übernahme hegemonialer Diskurse bis hin zu der kritischen Infragestellung bestehender Verhältnisse, unterschiedlich verhalten. Die Jugendlichen des Samples tun dies in ganz verschiedener und auch kontextspezifischer Form. Insbesondere in Bezug auf die Sprache zeigt sich, dass ein Teil der Jugendlichen die berufsschulischen und betrieblichen Adressierungen in ihr Selbstverhältnis übernimmt und alle Lernanstrengungen unter hohem Druck auf eine schnelle Anpassung an das kontextlegitime Deutsch ausrichtet. Ebenso gilt dies für erfahrene natio-etho-kulturelle Grenzziehungen, sodass ein Teil der Jugendlichen seine Selbstausrichtung auf institutionell als deutsch markierte arbeitsrelevante Verhaltensstandards lenkt. Jedoch zeigt die

Analyse des empirischen Materials deutlich, dass sich die interviewten Jugendlichen auch kritisch und widerständig zu den bestehenden Rahmenbedingungen und normalisierenden und optimierenden pädagogischen Praktiken im Zuge ihrer Ausbildung oder Einstiegsqualifizierung verhalten. Dies geschieht mitunter über offen geäußerte Kritik an festschreibenden und ausgrenzenden Adressierungspraktiken oder über einen aktiven Einsatz für die Änderung struktureller Rahmenbedingungen im Zuge der Einstiegsqualifizierung. Die Analysen der Interviews geben Hinweise darauf, dass auch Berufswahlentscheidungen und der Prozess der Berufsorientierung als Widerstand gelesen werden können, und zwar etwa dann, wenn die Berufswahl mit dem Ziel erfolgt, sich aus marginalisierter gesellschaftlicher Position oder von defizitorientierten Zuschreibungen zu ‚befreien‘.

Die interviewten Ausbilder*innen zeigen sich in den geführten Interviews tendenziell unkritisch gegenüber problematischen institutionellen Routinen, vorgenommenen Zuschreibungen und Anforderungen, die sie an die geflüchteten Jugendlichen in der Einstiegsqualifizierung stellen. Die Analyseergebnisse belegen eher eine Internalisierung und unhinterfragte Weitergabe der hegemonialen Normalisierungs- und Optimierungsaufforderungen an die geflüchteten EQ-ler. Vereinzelt wird Kritik an den hohen sprachlichen Anforderungen im Deutschen formuliert, die seitens der zuständigen Berufskammern an die geflüchteten Auszubildenden in den Abschlussprüfungen gestellt werden. Die eigene Rolle sehen die Ausbilder*innen allerdings eher auf der Seite der Facharbeiter*innen mit Personalverantwortung verortet als auf der Seite des pädagogischen Bildungspersonals. In der Analyse der Interviews werden Leerstellen evident, die insbesondere die Ebene der eigenen pädagogischen Verantwortung im Betrieb sowie die eigene Involviertheit in bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft betreffen. Doch gerade in diesen De-Thematisierungen liegt ein großes Potential für Veränderung in Richtung Bildungsgerechtigkeit im System der beruflichen Bildung in Deutschland begründet. Können die identifizierten Leerstellen so gefüllt werden, dass pädagogisch Verantwortliche sich als solche wahrnehmen und dazu in die Lage versetzt werden, sich in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu bestehenden Diskriminierungsstrukturen zu setzen, besteht darin nicht nur die Chance, gewaltvolle und abwertende Logiken zu durchbrechen und Zugangsbarrieren abzubauen, sondern es entsteht auch ein neuer Raum, um die kritischen Stimmen derjenigen hörbarer zu machen, die ansonsten von der dominanten institutionellen Anpassungsaufforderung übertönt werden.

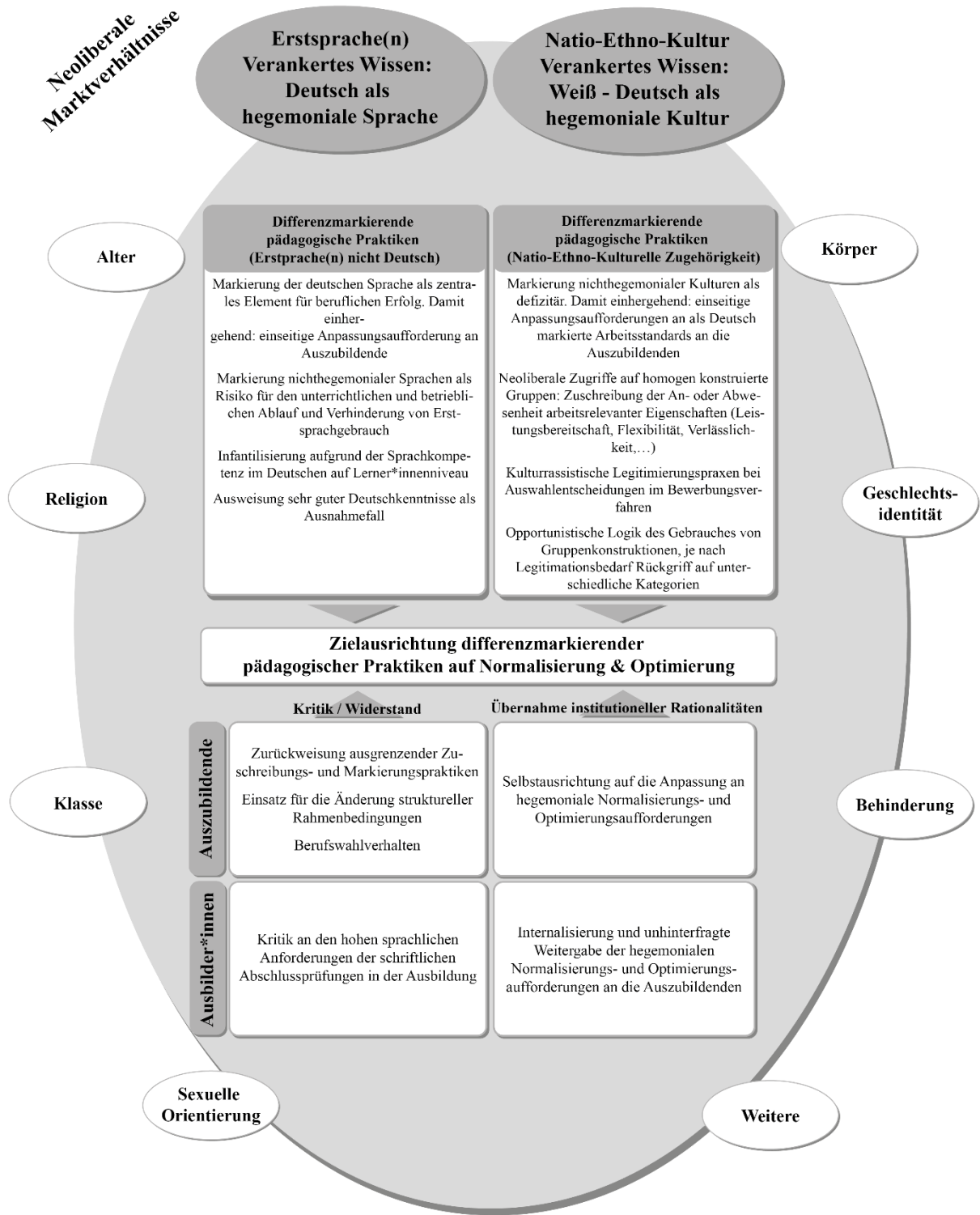


Abbildung 3: Zentrale Ergebnisse (Eigene Darstellung)

6.3 Forderungen für die berufspädagogische Praxis

Aus den hier zusammengefassten Ergebnissen der vorliegenden Forschung resultieren folgende Forderungen für die Gestaltung einer differenzsensiblen berufspädagogischen Praxis:

1. Die Verankerung von differenz- und machtkritischen Qualifizierungselementen in der Professionalisierung des beruflichen Ausbildungspersonals und der angehenden Berufsschullehrkräfte ist notwendig. Dies betrifft vor allem Module, die das Bewusstsein für die eigene Rolle als Pädagog*in stärken und in diesem Zusammenhang die eigene Involviertheit in die gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, und zwar auch unter Berücksichtigung der Verwobenheit neoliberaler und rassistischer Logiken, ins Zentrum der Auseinandersetzung mit differenzbezogenen Themen rücken.
2. Es gilt, die Angebotsstrukturen kritischer Weiterbildungsmöglichkeiten für interessierte Betriebe auszubauen. Um die Bedarfe betrieblicher Praxis zu befriedigen, empfiehlt es sich, Formate zu entwickeln, die sich in den betrieblichen Alltag integrieren lassen, wie spezielle Coaching-Angebote.
3. Die verantwortungsvolle Ausübung der Rolle als Ausbilder*in erfordert institutionelle Rahmenbedingungen, die Raum und Zeit für Weiterbildung und Beratung anbieten. Ausbilder*innen müssen nicht nur die Möglichkeit erhalten, ihre Rolle einzunehmen, sondern müssen auch strukturell von den Aufgaben entlastet werden, die sie daran hindern, ihre pädagogische Verantwortung wahrzunehmen. Dies erfordert zwangsläufig institutionellen Rückhalt, der diese Verantwortung mitträgt. Dies gilt auch dann, wenn es darum geht, Auszubildenden Räume zu eröffnen, in denen Kritik und Mitbestimmung erwünscht sind und gehört werden.
4. Auszubildende benötigen niedrigschwellig verfügbare Anlaufstellen für Anliegen zu Diskriminierung und Ungleichbehandlung in der Ausbildung sowie Räume für Austausch und Empowerment.

6.4 Offene Fragen und Ausblick

Die Beantwortung der Forschungsfrage zu migrationsbezogener Differenz an den Lernorten Berufsschule und Betrieb leistet einen kleinen Beitrag zur übergeordneten Frage danach, wie benachteiligende Strukturen im Berufsbildungssystem hergestellt und gefestigt werden. Es bleiben zahlreiche Forschungsdesiderate, von welchen im Folgenden einige genannt werden.

Anknüpfend an die dargestellten Grenzen der vorliegenden Arbeit, ist in den folgenden Forschungsprojekten eine Erweiterung des Forschungsbereiches auf Akteur*innen am Lernort Berufsschule oder auch auf pädagogisches Personal an außerbetrieblichen Lernorten und in berufsvorbereitenden Bildungsgängen vorzunehmen, um die jeweiligen Kontextbedingungen und Legitimationspraxen in größerer Tiefe und Bandbreite untersuchen zu können. Im Anschluss daran bleibt zu klären, wie die pädagogischen Haltungen und Fortbildungsbedarfe zu differenzbezogenen Themen erfasst und bearbeitet werden können, und zwar trotz der Tatsache, dass es sich bei berufsschulischem und betrieblichem Bildungspersonal um eine sehr heterogene Gruppe handelt, deren Mitglieder sich durch Vorbildung, Einsatzbereiche, Branchen und variierende Betriebsstrukturen und -größen zum Teil stark voneinander unterscheiden.

Durch das gewählte Forschungsfeld im Schnittpunkt Flucht*Migration und Berufsbildung besteht zwar die Möglichkeit, die spezifischen Diskriminierungsaspekte für Kategorien, wie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit oder Sprache sichtbar zu machen, neben der Betrachtung der einzelnen Kategorien ist darüber hinaus jedoch auch die intersektionale Forschungsperspektive auf das Feld der Berufsbildung in Deutschland fruchtbar, um die Komplexität von Diskriminierungsmechanismen und Benachteiligungsstrukturen darstellbar zu machen. Weitere spannende Forschungsfragen gründen in der übergeordneten Frage nach den Möglichkeiten von Kritik und Widerstand in Ungleichheitsverhältnissen im Kontext der beruflichen Bildung. Unter dieser Perspektive lohnt sich ein Blick auf widerständige (pädagogische) Praktiken auf institutioneller Ebene, aber auch auf der Subjektebene von Auszubildenden und Ausbilder*innen. Ein solcher Ansatz kann insbesondere für die Diskussion um die Gelingensbedingungen für mehr Bildungsgerechtigkeit produktiv gemacht werden.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, Sara (2012): On being included. Racism and diversity in institutional life. Duke University Press, Combined Academic. Durham, N.C., Chesham.
- Alcoff, Linda Martin (1991): The Problem of Speaking For Others. In: Cultural Critique 20, S. 5-32.
- Amirpur, Donja (2020): „Vielleicht hätte mein Sohn dabei bleiben können“ – Eine ethnographische Collage zu Othering auf ‚behinderten Schulwegen‘. In: Schondelmayer, Ann-Christin/ Riegel, Christine/ Fritz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Budrich. Opladen. S. 149-168.
- Anderson, Philip (2016): „Lass mich endlich machen!“ Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF). München. Online verfügbar unter: http://philip-anderson.de/pdf/1607_strategie_anderson_final.pdf (25.05.2021).
- Balibar, Étienne/ Wallerstein, Immanuel (1990): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Argument Verlag. Hamburg.
- Basis & woge e.V. (2019): 11 Fragen – 11 Antworten. Arbeitshilfe zur Einstellung und Beschäftigung von geflüchteten Menschen in (Handwerks-)Betrieben. Online verfügbar unter: <http://www.basisundwoge.de/wp-content/uploads/2021/01/11-Fragen---11-Antworten-Arbeitshilfe-zur-Einstellung-und-Beschäftigung-von-geflüchteten-Menschen-in-Handwerks-Betrieben.pdf> (24.05.2021).
- Behrensen, Birgit (2007): „In der Warteschleife“. Analysen zur Beschäftigungsfähigkeit Asylsuchender und geduldeter MigrantInnen, Forschungsergebnisse des Teilprojekts „ABA“ - Analyse der Beschäftigungsfähigkeit Asylsuchender. Osnabrück. Online verfügbar unter: <https://www-docs.b-tu.de/fg-soziologie/public/Literatur/Monographien+Herausgeberschaften/InDerWarteschleife.pdf> (25.05.2021).
- Behrensen, Birgit/ Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge - ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, Lothar/ Lob-Hüdepohl, Andreas/ Bohmeyer, Axel/ Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld. Bertelsmann Verlag. S. 45-58.
- Beicht, Ursula/ Walden, Günter (2014): Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 110 (2), S. 188-215.

- Beicht, Ursula/ Walden, Günter (2018): Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere 198, Bonn.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit Bd. I. Rowohlt. Reinbek bei Hamburg. S. 80-101.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Barbara Budrich. Opladen.
- Bourdieu, Pierre/ Schwibs, Bernd (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. 2 Vorlesungen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Braumüller. Wien. S. 1-70.
- Brandt, Hanne/ Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele. Waxmann. Münster. New York NY.
- Brater, Michael/ Wagner Jost (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 37. S. 5-9.
- Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion. Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 4(2), Art. 25.
- Breuer, Franz/ Muckel, Petra/ Dieries, Barbara (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2.Auflage. Springer Verlag. Wiesbaden.
- Breuer, Franz/ Mey, Günter/ Mruck, Katja (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 427-448.
- Breuer, Franz/ Muckel, Petra/ Dieries, Barbara (2018): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 3.Auflage. Springer Verlag. Wiesbaden.
- Broden, Anne/ Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Broden, Anne/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. IDA-NRW. Düsseldorf. S. 7–29.
- Broden, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim/ El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Springer VS. Wiesbaden. S. 819-836.
- Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin. Suhrkamp.

- Bröckling, Ulrich (2015): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Krasmann, Ulrich/ Bröckling, Susanne/ Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. suhrkamp taschenbuch wissenschaft. Frankfurt am Main. S. 131-167.
- Brücker, Herbert/ Kunert, Astrid/ Mangold, Ulrike/ Kalusche, Barbara/ Siegert, Manuel/ Schupp, Jürgen (2016): Geflüchtete Menschen in Deutschland – eine qualitative Befragung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (Hrsg.). Nürnberg. Online verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/162621/1/890887500.pdf> (25.05.2021).
- Bundesagentur für Arbeit (2019a): Informationen für Arbeitgeber. Brücke in die Berufsausbildung. Betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ). Nürnberg. Online verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013244.pdf (24.05.2021).
- Bundesagentur für Arbeit (2019b): Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Berichte Arbeitsmarkt kompakt – Situation am Ausbildungsmarkt. Nürnberg. Oktober 2019. Online verfügbar unter: <https://docplayer.org/165840480-Berichte-arbeitsmarkt-kompakt-oktober-situation-am-ausbildungsmarkt.html>, (23.05.2021).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen vom 25.06.2009. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf> (25.05.2021).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2020a): Datenreport. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/datenreport/de/2020/127231.php> (25.05.2021).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2020b): Ausbildereignungsverordnung (AEVO). Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/ausbildereignungsverordnung-aevo-11962.html> (25.05.2021).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Berufsbildungsbericht 2017. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf (21.07.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion, Stand 10. April 2019. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport_2019_Vorabversion_final.pdf (22.06.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019b): Berufsbildungsbericht 2019. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf (22.06.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019c): Das neue Berufsbildungsgesetz (BBiG). Online verfügbar unter:

- https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Das_neue_Berufsbildungsgesetz_BBIG.pdf (25.05.2021).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Berufsbildungsbericht 2020. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf (24.05.2021).
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (1994): Arbeitszeitgesetz (AbZG). Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/arbzgb/BJNR117100994.html> (24.05.2021).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2021): Brauche ich Deutschkenntnisse? Online verfügbar unter: <https://www.make-it-in-germany.com/de/leben-in-deutschland/deutsch/deutschkenntnisse> (23.05.2021).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 6. Aufl. Bibliographisches Institut. Mannheim. Lizenzausgabe Bonn. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/18825/berufliche-bildung> (24. Mai 2021).
- Butler, Judith (2009): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Wesche, Rahel/ Jaeggi, Tilo (Hrsg.): *Was ist Kritik?* suhrkamp taschenbuch wissenschaft. Frankfurt am Main. S. 221-246.
- Bücker, Lisa/ Schläger, Grete/ Thielen, Marc (2017): Differenzkonstruktionen im Zuge der Prozessierung von ‚Ausbildungsreife‘ im Unterricht schulischer Berufsvorbereitung. In: Budde, Jürgen/ Dlugosch, Andrea/ Sturm, Tanja (Hrsg.): *Rekonstruktive Inklusionsforschung*. Verlag Barbara Budrich. Opladen. S. 321-336.
- Bylinski, Ursula/ Rützel, Josef (Hrsg.) (2016): *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Carnevale, Carla/ Wojnesitz, Alexandra (2014): *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe: Grundlagen - Methoden - Praxisbeispiele*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Online verfügbar unter: http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf (25.05.2021).
- Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne/ Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. IDA-NRW. Düsseldorf. 29–47.
- Castro Varela, Maria do Mar/ Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, Maria do Mar/ Dirim, Inci/ Kalapka, Annita/ Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Bachelor, Master. Beltz. Weinheim. S. 23-53.
- Charmaz, Kathy C. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2.

- aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 181-206.
- Chow, Rey (2014): Not like a native speaker. On languaging as a postcolonial experience. Columbia University Press. New York (N.Y.).
- Dann, Otto (2006): Vorwort. In: Prengel, Annedore (Hrsg.): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. VS Verlag, Wiesbaden.
- Dausien, Bettina/ Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Ottersbach, Markus/ Tuidler, Elisabeth/ Yildiz, Erol (Hrsg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. VS Verlag. Wiesbaden. S.155-178.
- Deeken, Sven/ Butz, Bert (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn. Online verfügbar unter: https://www.ueberaus.de/wws/bin/21988766-22751134-1-expertise_berufsorientierung_web.pdf (25.05.2021).
- Derrida, Jaques (1974): Grammatologie. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Diehm, Isabell/ Kuhn, Melanie/ Machold, Claudia (Hrsg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Springer VS. Wiesbaden.
- Dionisius, Regina/ Oeynhaus, Stephanie/ Neises, Frank (2019): Immer mehr Geflüchtete in Berufsausbildung – Welche Zahlen sind richtig? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP 48 1. S. 4-5.
- Dirim, Inci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt, oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Mecheril, Paul/ Dirim Inci/ Gomolla, Mechthild/ Hornberg, Sabine/ Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Waxman. Münster. S. 91-114.
- Dirim, Inci (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle/ Pfaff, Nicolle/ Dirim, Inci/ Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Springer VS. Wiesbaden. S. 191-208.
- Dirim, Inci/ Heinemann, Alisha M.B. (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Kilian, Jörg/ Brouër, Birgit/ Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. De Gruyter Verlag. Berlin/ Boston. S. 99-121.

- Dirim, İnci (2017): Perspektivabhängigkeit von Forschungsergebnissen. In: Karaz, Lena (Hrsg.): Migration und die Macht der Forschung. Kritische Wissenschaft in der Migrationsgesellschaft. OGB Verlag. Wien. S. 105-114.
- Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (2018): Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule - Einführung. In: Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 17-18.
- Doğmuş, Aysun/ Karakaşoğlu, Yasemin/ Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Pädagogisches Können in der Schule der Migrationsgesellschaft. Springer VS. Wiesbaden.
- Ebbinghaus, Margit/ Ulmer, Philipp (2010): Betriebliches Ausbildungspersonal – Welche Rolle spielt seine pädagogische Qualifizierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 6. S. 38-42.
- Efing, Christian (2015) (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierung – Anforderungen – Förderung. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt a.M.
- Elias, Friederike/ Franz, Albrecht/ Murmann, Henning/ Weiser, Ulrich Wilhelm (2014): Hinführung zum Thema und Zusammenfassung der Beiträge. In: Elias, Friederike/ Franz, Albrecht/ Murmann, Henning/ Weiser, Wilhelm (Hrsg.): Praxeologie. De Gruyter. Berlin. S. 3-12.
- Fanon, Frantz (2008 [1952]): Black skin, white masks. New edition. Grove Press. Publishers Group West. New York [Berkeley, CA].
- Faßhauer, Uwe (2017): Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung? In: Berufsbildung. 168. 3-7.
- Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. VS Research. Weinheim.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/ Rosenthal, Gabriele (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften (ZSE) 17 (4). S. 405-427.
- Flake, Regina, Jambo, Svenja/ Pierenkemper, Sarah/ Placke, Beate/ Werner, Dirk (2017): Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen. Erfahrungen, Hemmnisse, Anreize, Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. Online verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/172081/1/kofa-studie-2017-1.pdf> (25.05.2021).
- Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.

- Foroutan, Naika/ Ikiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz. Weinheim. S. 138-151.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Merve Verlag. Berlin.
- Foucault, Michel (1988): Für eine Kritik der politischen Vernunft. In: Lettre International. Nr.1 1988. S. 58-66.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Merve Verlag. Berlin.
- Foucault, Michel (1993): About the beginning of the hermeneutics of the self. In: Political Theory 21. S. 198-227.
- Foucault, Michel 1994: Das Subjekt und die Macht. Nachwort von Michel Foucault. In: Dreyfus, Hubert L./ Paul Rabinow (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Athenäum Verlag. Frankfurt am Main. S. 243-261.
- Foucault, Michel (2003): *Dits et Ecrits. Schriften. Dritter Band.* Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2005): *Dits et Ecrits. Schriften. Vierter Band.* Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2007): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2013): Archäologie des Wissens. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2015): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2017): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernamentalität I. suhrkamp taschenbuch wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2018): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernamentalität II. suhrkamp taschenbuch wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Fürstenau, Sara/ Niedrig, Heike (2009): Jugend in transnationalen Räumen. Bildungslaufbahnen von Migrant*innen mit unterschiedlichem Rechtsstatus. In: Geisen, Thomas/ Riegel, Christine (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 239-259.
- Gemeinschaftsinitiative EQUAL (2014): Online verfügbar unter: <http://www.equal.esf.de/Equal/Navigation/root.html> (21.06.2014).
- Gertenbach, Lars (2010): Die Kultivierung des Marktes. Foucault und die Gouvernamentalität des Neoliberalismus. Parodos Verlag. Berlin.
- Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.

- Goffman, Erving (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann. Münster.
- Gogolin, Ingrid/ Kroon, Sjaak (2000): *Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder: Erfahrungen aus einem international vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität*. In: Gogolin, Ingrid/ Kroon, Sjaak (Hrsg.): *Man schreibt wie man spricht: Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Waxmann. Münster. S. 1-25.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2011): *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Waxmann. Münster.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*. Waxmann. Münster.
- Goldberg, David Theo (2002): *The Racial State*. Blackwell Publishing. Oxford.
- Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Gorelik, Lena (2012): *"Sie können aber gut Deutsch!". Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft*. Pantheon. München.
- Gouma, Assimina (2020): *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit. Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Springer Fachmedien. Wiesbaden.
- Granato, Mona (2013): *Prekäre Übergänge an der Statuspassage Schule – Ausbildung. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds*. In: Thielen, Marc/ Katzenbach, Dieter/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.): *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 119-142.
- Granato, Mona/ Junggeburth, Christoph (2017): *Geflüchtete in Deutschland, Rechtliche Rahmenbedingungen und soziodemografische Aspekte*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Wissenschaftliche Diskussionspapiere 187*. Bonn. S. 12-24.
- Granato, Mona/ Neises, Frank (2017): *Fluchtmigration und berufliche Bildung*. In: Granato, Mona/ Neises, Frank (Hrsg.): *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). *Wissenschaftliche Diskussionspapiere 187*. Bonn. S. 6-10.
- Grollmann, Philipp; Ulmer, Philipp (2020): *Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation*. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. Springer VS. Wiesbaden. S. 533-546.
- Gutierrez Rodriguez, Encarnacion (2003): *Gouvernementalität und die Ethnisierung des Sozialen. Migration, Arbeit und Biopolitik*. In: *Gouvernementalität. Ein*

- sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault. Campus Verlag. Frankfurt am Main. S. 161-178.
- Günzel, Stephan (2014): Wahrheit. In: Parr Kammler, Rolf/ Schneider, Clemens/ Ulrich, Johannes (Hrsg.): Foucault Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. J.B. Metzler. Stuttgart. S. 296-301.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. Vortrag von 1989. Argument Verlag. Hamburg.
- Hall, Stuart (2012): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. S. 137-179.
- Handelmann, Antje/ Schütte, Dominik/ Thielen, Marc (2019): Die Förderung ausbildungsrelevanten Verhaltens in der Berufsvorbereitung im Zuge des unterrichtlichen Entwöhnens von jugendkulturellen Verhaltensweisen. In: Ellinger, Stephan/ Schott-Leser, Hannah (Hrsg.): Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung. Verlag Barbara Budrich. Leverkusen. S. 145-164.
- Hardy, Dirk/ Schellenberg, Annette/ Stiefel, Achim (2017): Prüfungsvorbereitung aktuell. Abschlussprüfung Fachinformatiker Systemintegration. Verlag Europa-Lernmittel. Haan-Gruiten.
- Hecker, Kristin/ Hilse, Patrick/ Roser, Laura (2020): Berufsorientierung und -vorbereitung für Zugewanderte: Praxisleitfaden für die Auswahl von Teilnehmenden. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn.
- Heinemann, Alisha M.B. (2015): Lebenslanges Lernen nur für 'native' Speaker?! In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Transcript. Bielefeld. S. 125-142.
- Heinemann, Alisha M.B./ Dirim, Inci (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, Emre/ Bozay, Kemal (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft, Interkulturelle Studien. Springer. Wiesbaden. S. 199-214.
- Heinemann, Alisha M.B./ Mecheril, Paul (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/ Mafaaiani, Aladin el-/ Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Springer VS. Wiesbaden. 117-131.
- Heinemann, Alisha M.B./ Khakpour, Natascha (Hrsg.) (2019): Pädagogik sprechen. JB Meltzer. Berlin.
- Heinemann, Alisha M.B./ Staden, Christian (2020): Digital Empowerment? - Digital gestützte Portfolio-Arbeit als Chance für die Gestaltung inklusiver und differenzsensibler Berufsorientierungsprozesse. In: SCHULE inklusiv. Schwerpunkt: Berufsorientierung. Nr. 9. Friedrich Verlag GmbH. Hannover. S. 15-19.

- Heister, Michael (2016): Allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Berufsorientierung ermöglichen! In: Bylinski, Ursula/ Rützel, Josef. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn.
- Held, Josef/ Hackl, Rita/ Bröse, Johanna (2018): Berufseinstieg von Geflüchteten. Chancen und Probleme des Übergangs in die Arbeitswelt. Working Paper Forschungsförderung. Nummer 070, April 2018. Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf.
- Hillebrandt, Frank (2009): Praxistheorie. In: Georg; Schroer/ Kneer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 369-394.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32. S. 339-372.
- Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. In: *ELT Journal* 60 (4). S. 385–387.
- Hormel, Ulrike (2013): Ethnisierung von ‚Ausbildungsfähigkeit‘ - ein Fall sozialer Schließung in der Migrationsgesellschaft. In: Maier, Maja S./ Vogel, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden. 245- 267.
- Hormel, Ulrike/ Jording, Judith (2016): Kultur/Nation. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz. Weinheim. S. 211-225.
- Huke, Nikolai (2020): Rassismus als Arbeitsmarkthindernis für Geflüchtete. Ganz unten in der Hierarchie. Pro Asyl/ IG Metall (Hrsg.). Online verfügbar unter: http://www.welcomedemocracy.de/sites/default/files/2020-11/Studie_GanzUnten_web.pdf (25.05.2021).
- Imdorf, Christian (2008): Migrant*innenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe : auch ein Problem für Kommunen. In: Bommers, Michael/ Krüger Potratz, Marianne (Hrsg.): Migrationsreport 2008. S. 113-158.
- Imdorf, Christian (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrant*innenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Rabe-Kleberg, Ursula/ Kramer, Rolf-Torsten/ Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. VS Verlag. Wiesbaden. S. 259-274.
- Jakob, Gisela (2013): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa Verlag. Weinheim und Basel. S. 219-233.
- Kastner, Jens (2008): (Was heißt) Gegen-Verhalten im Neoliberalismus? In: Philipps, Daniel/ Hechler, Axel (Hrsg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. transcript. Bielefeld. S. 39-56.
- Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit: zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle, Helga/ Mierendorf,

- Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Beltz Juventa. Weinheim. S. 15-37.
- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. VS Verlag. Wiesbaden.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. In: Hummrich, Merle/ Pfaff, Nicole/ Dirim, İnci/ Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Springer VS. Wiesbaden. S. 209-220.
- Khakpour, Natascha/ Mecheril, Paul (2018): Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In: Dirim, İnci/ Mecheril, Paul/ u.a. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 133-158.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. transcript. Bielefeld.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. transcript. Bielefeld.
- Kollender, Ellen/ Kourabas, Veronika (2020): Zwischen Ein- und Ausschluss der ‚Anderen‘. (Dis-)Kontinuitäten rassistischer und ökonomistischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der ‚Gastarbeit‘ bis heute. In: Wissen schafft Demokratie. Band 7 – Kontinuitäten. 86–99. Online verfügbar unter: <https://www.idz-jena.de/schriftenreihe/band-7-kontinuitaeten/> (23.05.2021).
- Korntheuer, Annette (2018): Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto. Waxmann Verlag. Münster.
- Korntheuer, Annette/ Gag, Maren/ Anderson, Philip/ Schroeder, Joachim (2018): Education of Refugee-background Youth in Germany: Systematic Barriers to Equitable Participation in the Vocational Education System. In: Shapiro, Shawna/ Farrelly, Raichle/ Curry, Mary Jane (Hrsg.): Educating Refugee-background Students. Critical Issues and Dynamic Contexts. New Perspectives on Language and Education 59. Blue Ridge Summit. Bristol. S. 191-207.
- Korntheuer, Annette (2019): „Cause we come with the spirit of going to school“. Die Bildungserfahrungen junger Geflüchteter in München und Toronto. In: Eberle, Annette/ Kaminsky, Uwe/ Behringer, Luise/ Unterkofler, Ursula (Hrsg.): Menschenrechte und Soziale Arbeit im Schatten des Nationalsozialismus. Springer VS Pädagogik. Wiesbaden. S. 227-244.
- Kultusministerkonferenz (2019): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Umgang an beruflichen Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. Kultusministerkonferenz. Berlin.
- Lechner, Claudia/ Huber, Anna (2017): Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland. DJI Bericht. Deutsches Jugendinstitut e.V. München. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/25854_lechner_huber_ankommen_nach_der_flucht.pdf (22.06.2019).

Leisen, Josef (2017): Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Ernst Klett Sprachen. Stuttgart.

- Lemke, Thomas/ Krasmann, Susanne/ Bröckling, Ulrich (2015): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Krasmann, Ulrich/ Bröckling, Susanne/ Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. suhrkamp taschenbuch wissenschaft. Frankfurt am Main. S. 7-40.
- Lévinas, Emmanuel (2017): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Verlag Karl Alber (Alber-Studienausgabe). Freiburg (Breisgau). München.
- Link, Jürgen (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In: Kelle, Helga/ Tervooren, Anja (Hrsg.). Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Juventa Verlag. Weinheim und München. S. 59-74.
- Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Verlag Leske + Budrich. Opladen. S. 11-24.
- Mecheril, Paul/ Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Oelkers, Jürgen/ Andresen, Sabine/ Casale, Rita/ Gabriel, Thomas/ Horlacher, Rebekka, Larcher Klee/ Sabina (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaften. Beltz. Weinheim.
- Mecheril, Paul/ Dirim, Inci (2010): Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela Mecheril, Maria do Mar/ Dirim, Inci/ Kalapka, Annita/ Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor, Master. Beltz. Weinheim und Basel. S. 99-120.
- Mecheril, Paul (2010a): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“? Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. VS Verlag. Wiesbaden. S. 15-34.
- Mecheril, Paul/ do Mar Castro Varela, Maria/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (Hrsg.) (2010b): Migrationspädagogik. Bachelor, Master, Beltz, Weinheim.
- Mecheril, Paul/ Rose, Nadine (2012): Qualitative Migrationsforschung - Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ley, Thomas/ Ackermann, Friedhelm/ Machold, Claudia/ Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Springer VS. Wiesbaden. S. 115-134.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik - ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz. Weinheim. S. 8-31.
- Mecheril, Paul/ Karakaşoğlu, Yasemin/ Goddar, Jeanette (Hrsg.) (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Beltz. Weinheim.
- Mediendienst Integration (2016): Asylrecht. Online verfügbar unter: <http://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/asylrecht.html#c1540> (22.06.2019).

- Messerschmidt, Astrid (2015): Sprechen über Andere? Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft. In: Hoyer, Birgit (Hrsg.), Migration und Gender. Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Budrich UniPress Ltd. Opladen. S. 69-79.
- Messerschmidt, Astrid (2016a): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun/ Karakaşoğlu, Yasemin/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Schule der Migrationsgesellschaft. S. 59-70.
- Messerschmidt, Astrid (2016b): Nach Köln - Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In: do Mar Castro Varela Maria/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Transcript. Bielefeld. S. 159-171.
- Mezzadra, Sandro/ Neilson, Brett (2010): Frontières et inclusion différentielle. Rue Descartes (67). 102–108. Online verfügbar unter: www.ruedescartes.org/article/?article=RDES_067_0102 (23.05.2021).
- Müller, Doreen/ Nägele, Barbara/ Petermann, Fanny (2014): Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen im Übergang Schule-Beruf. Zoom-Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V. Göttingen.
- Nentwig, Lena (2018): Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zur Bereitschaften von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Neumann, Ursula/ Niedrig, Heike/ Schroeder, Joachim/ Seukwa, Louis Henri (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Waxmann. Münster.
- Niedrig, Heike (2003): Dimensionen der Fremdbestimmung im Flüchtlingsraum. Der „totale“ Raum im Erleben der Jugendlichen. In: Neumann, Ursula et al. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Waxmann. Münster. S. 397-410.
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadja/ Knappig, Magdalena. (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisierendes Verhältnis. transcript. Bielefeld. S. 69-89.
- Ortner, Rosemarie (2019): „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache- Unterricht. In: A. M. B. Heinemann/ Khakpour, Natascha (Hrsg.): Pädagogik sprechen. J.B. Metzler. Berlin. S. 115-137.
- Pape Wilhelm, Sengebusch, Martin (2014) (Bearb.): Handwörterbuch der griechischen Sprache. 3. Auflage, 6. Abdruck. Vieweg & Sohn. Braunschweig.

- Parr, Rolf (2014): Diskurs. In: Parr, Clemens/ Kammler, Rolf/ Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.): Foucault Handbuch. Leben - Werk – Wirkung. J.B. Metzler. Stuttgart. S. 233-237.
- Pätzold, Günter (2013): Betriebliches Bildungspersonal. Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 3. S. 44-47.
- Pfaff, Nicolle (2016): Kultur in Perspektiven auf Differenz – eine Einführung. In: Hummrich, Merle/ Pfaff, Nicolle/ Dirim, Inci/ Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Springer VS. Wiesbaden.
- Pohl, Florian/ Schroeder, Joachim (2003): „Nach diesen sechs Jahren zurück, man hat gar nichts“. Bildungskarrieren von 76 afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen. In: Neumann, Ursula/ Niedrig, Heike/ Schroeder, Joachim/ Seukwa, Louis Henri (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Waxmann. Münster. S. 189-220.
- Pro Asyl (2016): Integrationsgesetz in Kraft: Die Neuerungen im Überblick. Online verfügbar unter: <https://www.proasyl.de/news/integrationsgesetz-in-kraft-die-neuerungen-im-ueberblick/> (22.06.2019).
- Puhr, Kirsten/ Geldner, Jens (2017): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen. Springer VS. Wiesbaden.
- Puwar, Nirmal (2004): Space invaders. Race, gender and bodies out of place. Berg. Oxford. New York.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Reuter, Karl H./ Hörning, Julia (Hrsg.). Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kulture und sozialer Praxis. transcript. Bielefeld. S. 40-54.
- Riese-Meyer, Loert/ Biffar, Reinhardt (2011): Kernelemente eines Kompetenzprofils für betriebliches Ausbildungspersonal. Pädagogische Grundlegung und Ausgestaltung im Unternehmen Henkel, Düsseldorf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 6. S. 26-29.
- RKI, (2020): Antworten auf die häufig gestellten Fragen zum Coronavirus SARS-CoV-2. Online verfügbar unter: <https://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/NCOV2019/gesamt.html?nn=13490888>, Robert Koch Institut (10.10.2020).
- Roche, Jörg (2017): Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta/ Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Waxmann. Münster. S. 187-200.

- Roche, Jörg/ Terrasi-Haufe, Elisabetta (2019): Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen - Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache. In: Wirtschaft, Beruf Ethik. Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung 36. S. 167-180.
- Rommelspacher (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Wochenschau Verlag. Frankfurt. S. 25-38.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung, Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. transcript. Bielefeld.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Beltz Juventa, Weinheim.
- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. transcript. Bielefeld.
- Scherr, Albert/ Janz, Caroline/ Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Springer VS. Wiesbaden.
- Schneider, Jan/ Yemane, Ruta/ Weinmann, Martin (2014): Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/SVR-FB_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf (22.06.2019).
- Schroeder, Joachim (2003): Der Flüchtlingsraum als ein „totaler Raum“. Bildungsinstitutionen und ihre Grenzen. In: Neumann, Ursula et al. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Waxmann. Münster. S. 379-396.
- Schroeder, Joachim/ Seukwa, Louis Henri (2007): Flucht. Bildung. Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Loeper Literaturverlag. Karlsruhe.
- Schubert, Hans-Joachim (2009): Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus. In: Kneer, Georg/ Schroer Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Springer VS. Wiesbaden. S. 345-367.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3). S. 283-293.
- Seibert, Holger/ Solga, Heike 2005: Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie 34. S. 364–382.
- Sendelbeck, Friedrich (2009): Ausbildung der AusbilderInnen – eine unendliche Geschichte. In: DDS - Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 1S. 7-18.

- Settelmeyer, Anke/ Widera, Christina (2016): Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 45. S. 30-33.
- Seukwa, Louis Henri (2003): Kompetenz und Bildungsintegration unter Migrationsbedingungen. Zum ‚mitgebrachten‘ kulturellen Kapital der jungen Flüchtlinge. In: Neumann, Ursula et al. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Waxmann. Münster. S. 263-302.
- Solga, Heike/ Baas, Meike/ Kohlrausch, Bettina (2012): Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss? In: WZB, 19. S. 1-7.
- Spindler, Susanne (2011): Wer hat Angst vor Mehmet? Medien, Politik und die Kriminalisierung von Migration. In: Lösch, Gudrun/ Hentges, Bettina (Hrsg.): Die Vermessung der sozialen Welt. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 283-294.
- Statistisches Bundesamt (2016): Pressemitteilung vom 2.August 2016 - 268/16. Unbegleitete Einreisen Minderjähriger aus dem Ausland lassen Inobhutnahmen 2015 erheblich ansteigen. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/08/PD16_268_225pdf.pdf?__blob=publicationFile (24.07.2017).
- Statistisches Bundesamt (2019): Pressemitteilung Nr. 080 vom 7.März 2019. Weniger Anfänger in Bildungsprogrammen des Übergangsbereichs im Jahr 2018. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/03/PD19_080_212.html (04.06.2019).
- Steinbach, Anja/ Shure, Saphira/ Mecheril, Paul (2020): "The racial School". Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Beltz Juventa. Weinheim. S. 24-45.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Beltz Psychologie Verlags Union. Weinheim.
- Tenberg, Ralf/ Richterich, Florian (2017): Anforderungen an die pädagogische Professionalität des ausbildenden Personals. In: Matthäus, Sabine/ Aprea, Carmela/ Ifenthaler, Dirk/ Seifried, Jürgen (Hrsg.): Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil5/tenberg_richterich_profil5.pdf (25.05.2021).
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. transcript Verlag. Bielefeld.

- Terrasi-Haufe, Elisabetta/ Hoffmann, Martina/ Sogl, Petra (2018): Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jg. 23, Nr. 1. S. 3-16.
- Thielen, Marc (2009): Freies Erzählen im totalen Raum? Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biographische Interviews mit Flüchtlingen. Forum Qualitative Sozialforschung. 10 (1). Art. 39.
- Thielen, Marc (2013): Behinderte Übergänge in die Arbeitswelt. Zur Bedeutung und pädagogischen Bearbeitung von Diversität im Alltag schulischer Berufsvorbereitung. In: Wansing, Gudrun/ Westphal, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Springer VS. Wiesbaden. S. 203-220.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. transcript. Bielefeld.
- Thompson, Christiane (2016): Differenz. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz. Weinheim. S. 59-72.
- Tillmann, Frank/ Schaub, Günther/ Lex, Tilly/ Kuhnke, Ralf/ Gaupp, Nora (2014): Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berufsbildungsforschung. Bd. 17.
- Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. BiBB Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 157. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Ulmer, Philipp/ Bott, Peter/ Kolter, Christa/ Kupfer, Franziska/ Schade, Hans-Joachim/ Schlottau, Walter (2008): Wirkungsanalyse der Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn.
- Vogel, Christian/ Scheiermann, Gero (2019): Vielfalt in der beruflichen Bildung – betriebliche Ausbildung von Geflüchteten. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn.
- Vogt, Lisa/ Heinemann, Alisha M.B. (im Erscheinen): "Berufsschule auch ist nicht so wie Deutschkurs..." - Der Lernort Berufsschule aus der Sicht von jugendlichen Geflüchteten. In: Sprache im Beruf, Heft 1/2021.
- Walther, Andreas/ Stauber, Barbara (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/ Pohl, Axel/ Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa. Weinheim und München. S. 19-40.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und gesellschaftlicher Unterschiede. Verlag Leske + Budrich. Opladen.

- Weiß, Reinhold (2003): „traditionelles“ und „neues“ Lernen – wie Betriebe weiterbilden. In: Seminare. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung. S. 57–66.
- Wilkinson, Lori/ Chung Yan, Miu/ Tat Tsang, A. Ka/ Sin, Rick/ Lauer, Sean (2012): The School-to-Work Transitions of Newcomer Youth in Canada. Canadian Ethnic Studies/ Études Ethniques Au Canada. Jg. 44. Nr. 3. S. 29-44.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler.
- Yildiz, Erol (2011): Zur Normalisierung kultureller Hegemonie in den Medien. In: Lösch, Gudrun/ Hentges, Bettina (Hrsg.): Die Vermessung der sozialen Welt. Neoliberalismus - Extreme Rechte - Migration im Fokus der Debatte. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 271-282.
- Xiang, Biao (2007): Global „Body Shopping“. An Indian Labour Regime in the Information Technology Industry. Princeton University Press. Princeton (NJ).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kodierparadigma nach Flick (2011, 394).....	82
Abbildung 2: Kodierparadigma am Beispiel der Kategorie Erstsprache (nicht Deutsch) (Eigene Darstellung).....	83
Abbildung 3: Zentrale Ergebnisse (Eigene Darstellung)	209

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Jugendliche im Sample. Eigene Darstellung.	74
Tabelle 2: Rahmenplan Ausbildung Ausbilder*innen, Handlungsfelder mit Lehrgangsdauer (BIBB 2009, 7).....	192
Tabelle 3: Rahmenplan Ausbildung Ausbilder*innen, Handlungsfeld 2, ausgewählter Kompetenzbereich (BIBB 2009, 15).....	194
Tabelle 4: Rahmenplan Ausbildung Ausbilder*innen, Differenzsensible Re-Formulierung (Eigene Darstellung angelehnt an BIBB 2009, 15).....	196
Tabelle 5: Rahmenplan Ausbildung Ausbilder*innen, Handlungsfeld 3 (BIBB 2009, 24)	197